

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

RÉALISATION DU PORTRAIT GLOBAL, AUTHENTIQUE ET PRATIQUE DE LA
FORMATION PROFESSIONNELLE ACTUELLE ET RÉCENTE AU QUÉBEC

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAITRISE EN ÉDUCATION

Par
PATRICK HAMELIN

MAI 2014

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

*The only thing necessary for the triumph of evil
is for good men to do nothing.*

Edmund Burke (1729-1797)

À Gilles...

REMERCIEMENTS

Tout d'abord, je tiens à remercier les membres de ma famille : Julie, Meghan, Sean et Simon pour leur patience et leur compréhension. Diane pour son appui plus important qu'elle ne l'imagine.

Puis Martin Gour pour son soutien moral, son écoute et son aide précieuse tout au long du processus.

Sans oublié Jean-François Bégin, Ruth Gaudreault, Céline Alabéatrice, Marie Salvas, Philippe Labelle, Johanne Perrier, Natacha Stacey-Brown, Gilbert Grou, Philippe Dallaine, Jean-Yves Perrault et Laurent Conil ainsi que tous les participants et répondants pour leur aide indispensable.

Finalement, j'avoue que plusieurs heures m'ont été nécessaires pour terminer ces remerciements. J'ai cherché longuement afin de trouver les bons mots pour exprimer toute ma gratitude envers une personne qui a cru en moi dès le jour un. Qui a cru au projet alors que ce n'en était pas tout à fait un. Qui a choisi de m'aider où d'autres n'ont pu le faire. Qui a généreusement donné son temps alors qu'il aurait pu l'utiliser pour filer doucement vers une retraite amplement méritée. Comment remercier celui qui au-delà d'un directeur fut un modèle, un confident et un appui indéfectible? Comment remercier le phare au milieu de tout ce brouillard? Je cherche encore... Modestement et simplement, je lui offre du fond du cœur ce que l'on donne rarement dans une vie, mon amitié sincère. Merci Renald Legendre d'être comme vous êtes et d'y avoir cru!

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	iii
LISTE DES FIGURES	xi
LISTE DES TABLEAUX.....	xiii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES	xvii
RÉSUMÉ.....	xviii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE-I	
PROBLÉMATIQUE	7
1.0 GÉRER LA COMPLEXITÉ.....	7
1.1 PRÉSENTATION DU SECTEUR.....	8
1.1.1 Les centres de formation professionnelle	8
1.1.2 Les formations dispensées	9
1.1.3 Les élèves	13
1.1.4 Les enseignants	15
1.1.5 Proximité avec la politique et l'économie.....	16
1.2 RÉSUMÉ HISTORIQUE DES RÉFORMES ET CHANGEMENTS.....	18
1.2.1 La période pré-Rapport Parent	18
Les origines	18
La première réforme.....	22
La deuxième réforme.....	25
1.2.2 Les années 1960.....	27
1960 à 1964	27
1965 à 1969	32

1.2.3	L'entre-deux réformes : les années 1970 à 1985	32
1.2.4	Le Plan d'action Ryan.....	35
	Nouvelles filières de formation	36
	Seuil d'entrée.....	37
	Programmes	39
	Intégration des adultes	40
	Conséquences de la réforme.....	41
1.2.5	Les années 1990 à aujourd'hui.....	42
1.3	PROBLÈMES DE VISION	44
1.3.1	Démarche pour cerner le problème	44
1.3.2	Vision confuse.....	45
1.3.3	Vision floue.....	46
1.3.4	Vision étriquée.....	48
1.3.5	Vision réductrice.....	49
1.4	CHANGEMENT DE VISION	50
1.5	OBJECTIFS GÉNÉRAUX ET SPÉCIFIQUES	53
1.5.1	Pertinence.....	53
CHAPITRE-II		
CADRE CONCEPTUEL		55
2.1	LES CONCEPTS	55
2.1.1	Vision, opinion et perception	55
2.1.2	Bilan	58
2.1.3	Portrait.....	59
2.1.4	Réseau notionnel et problématique	59
2.1.5	Problème clef.....	60
2.2	LES MODÈLES.....	62
2.2.1	Anasynthèse.....	62
2.2.2	Cycle général d'évolution	64

CHAPITRE-III

MÉTHODOLOGIE66

3.1 APPROCHE DE RECHERCHE 66

3.1.1 Type de recherche..... 66

3.1.2 Démarche méthodologique..... 69

3.2 SOURCES DE DONNÉES 70

3.2.1 Population 71

3.2.2 Procédés d'échantillonnage 72

3.2.3 Échantillonnage des enseignants 73

3.2.4 Échantillonnage des élèves 79

3.2.5 Échantillonnage des diplômés et des employeurs 83

3.2.6 Modalités de recrutement 83

3.3 MODES DE COLLECTE 84

3.4 OUTILS DIAGNOSTIQUES 85

3.4.1 Expérimentation 85

3.4.2 Contenu..... 85

3.4.3 Validité de structure..... 86

3.5 MODALITÉS D'ANALYSE 88

CHAPITRE-IV

ANALYSE-189

4.1 ANALYSE DES RÉSULTATS..... 89

4.2 ÉLÉMENTS DONT LES ENSEIGNANTS PEUVENT TÉMOIGNER..... 89

4.2.1 Présentation des répondants 92

4.2.2 Insertion professionnelle 93

4.2.3 Éléments concernant la tâche enseignante 96

But de la formation professionnelle..... 97

Rôle de l'enseignant 98

Enseignement 99

Élèves.....101

Compétences de l'enseignant.....	102
Formation universitaire	104
Relation équipe-centre.....	106
Programme	111
Rapport école-entreprise.....	114
Équipement.....	115
Financement	116
Image	117
Évaluation de la formation et du sentiment de fierté.....	118
4.3 ÉVALUATION DE L'OUTIL DIAGNOSTIQUE ENSEIGNANT.....	123
CHAPITRE-V	
ANALYSE-2	128
5.1 ÉLÉMENTS DONT LES ÉLÈVES PEUVENT TÉMOIGNER.....	128
5.1.1 Présentation des répondants	128
5.1.2 Orientation, choix et inscription	129
5.1.3 En cours de formation	133
Formation professionnelle générale.....	134
Formation professionnelle spécifique.....	142
5.2 ÉVALUATION DE L'OUTIL DIAGNOSTIQUE ÉLÈVE.....	156
5.3 ÉLÉMENTS DONT LES EMPLOYEURS PEUVENT TÉMOIGNER.....	161
5.3.1 Présentation.....	161
5.3.2 Formation spécifique	162
5.3.3 Éléments concernant les diplômés	164
5.4 ÉVALUATION DE L'OUTIL DIAGNOSTIQUE EMPLOYEUR.....	166
CHAPITRE-VI	
INTERPRÉTATION	168
6.1 RELATIF À LA SOCIÉTÉ (<i>Milieu 3</i>)	169
Objectifs de la formation professionnelle.....	169
Image de la FP	172

6.2	RELATIF À L'INFRASTRUCTURE ADMINISTRATIVE (<i>Milieu₂</i>).....	174
6.3	RELATIF À L'INFRASTRUCTURE PÉDAGOGIQUE (<i>Milieu₁</i>).....	179
6.4	RELATIF À L'APPRENTISSAGE (<i>Milieu₀</i>).....	182
	Élèves.....	183
	Enseignants.....	184
	Apprentissage.....	188
6.5	MODÈLE DES ÉLÉMENTS PROBLÉMATIQUES.....	190
CHAPITRE-VII		
	RÉFLEXIONS CRITIQUES, RECOMMANDATIONS ET	
	PERSPECTIVES.....	193
7.1	RÉFLEXIONS CRITIQUES.....	193
	Focus groups.....	193
	Questionnaires.....	194
	Conclusions.....	196
7.2	RECOMMANDATIONS ET PERSPECTIVES.....	198
	BIBLIOGRAPHIE.....	199
	WEBOGRAPHIE.....	222
ANNEXE-1		
	Éléments de la recension des écrits pouvant être observés par	
	les enseignants.....	223
ANNEXE-2		
	Éléments de la recension des écrits pouvant être observés par	
	les élèves.....	228

ANNEXE-3

Éléments de la recension des écrits pouvant être observés par les diplômés	231
--	-----

ANNEXE-4

Éléments de la recension des écrits pouvant être observés par les employeurs	232
--	-----

ANNEXE-5

Éléments de la recension des écrits pouvant être observés par des instances externes.....	234
---	-----

ANNEXE-6

Tableau des éléments à discuter lors du <i>focus group</i> élèves...	238
--	-----

ANNEXE-7

Questionnaire <i>focus group</i> élèves	241
---	-----

ANNEXE-8

Tableau des éléments discutés lors du <i>focus group</i> enseignants	244
--	-----

ANNEXE-9

Questionnaire <i>focus group</i> enseignants.....	247
---	-----

ANNEXE-10

Numéros des questions du questionnaire élève en ligne suite à la recension et au <i>focus group</i> élèves.....	250
---	-----

ANNEXE-11

Questionnaire élèves en ligne	257
-------------------------------------	-----

ANNEXE-12

Numéros des questions du questionnaire enseignants en ligne suite à la recension et au <i>focus group</i> enseignant	276
---	-----

ANNEXE-13

Questionnaire élèves en ligne	282
-------------------------------------	-----

ANNEXE-14

Numéros des questions du questionnaire employeurs en ligne suite à la recension et aux <i>focus groups</i> élèves et enseignants	300
---	-----

ANNEXE-15

Questionnaire employeurs en ligne	302
---	-----

APPENDICE-A

Lettre sollicitant la participation des enseignants au <i>focus group</i>	308
--	-----

APPENDICE-B

Lettre sollicitant la participation d'enseignants et d'élèves aux questionnaires en ligne	309
--	-----

APPENDICE-C

Certificat d'éthique	310
----------------------------	-----

LISTE DES FIGURES

FIGURE-1.1

Effectif élèves hommes-femmes en FP de 1999-00 à 2008-09..... 14

FIGURE-1.2

Effectif élèves inscrit à une formation menant à un DEP ou à une AFP réparti
selon l'âge en 2009-2010 14

FIGURE-1.3

Représentation des filières et des préalables d'entrée proposés en 1986... 38

FIGURE-1.4

Réseau de la problématique de l'étude 52

FIGURE-2.1

L'anasynthèse (DAÉ, 2005 p.75)..... 63

FIGURE-2.2

Le cycle d'évolution (DAÉ 2005, p. 341)..... 65

FIGURE-3.1

Les cinq pôles de collecte de données 73

FIGURE-3.2

Répartition des enseignants en formation professionnelle selon leurs
statuts d'emploi et leurs genres pour l'année 2012-2013..... 75

FIGURE-3.3

Échantillon théorique enseignants pour la distribution du questionnaire.. 78

FIGURE-3.4

Répartition de l'effectif élèves selon le genre et l'âge pour l'année 2012-
2013..... 80

FIGURE-3.5

Échantillonnage élèves pour le questionnaire 82

FIGURE-3.6

Modèle de l'infrastructure pédagogique de Legendre (2005, p.775) 87

FIGURE-4.1

Étapes de l'analyse et de l'interprétation des données 91

FIGURE-6.1

Modèle de l'infrastructure pédagogique de Legendre (1983, 2005, p.775)
..... 169

FIGURE-6.2

Cycle des objectifs de la formation professionnelle 172

FIGURE-6.3

Modèle des éléments problématiques du secteur FP (partie I) 191

FIGURE-6.4

Modèle des éléments problématiques du secteur FP (partie II) 192

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU-1.1

Répartition des centres de formation professionnelle publics au Québec..... 9

TABLEAU-1.2

Préalables habituels et durées des différentes filières FP 11

TABLEAU-1.3

Répartition des programmes d'études francophones selon la filière et le secteur..... 12

TABLEAU-1.4

Répartition du nombre d'enseignants selon le genre et le secteur d'enseignement pour l'année 2009-2010..... 16

TABLEAU-1.5

Problèmes soulevés avant la réforme et solutions apportées par le gouvernement lors de la restructuration de 1926..... 24

TABLEAU-1.6

Principaux problèmes soulevés dans le rapport du Comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel 31

TABLEAU-1.7

Taux d'occupation d'un emploi en lien avec les études en formation professionnelle 47

TABLEAU-2.1

Définitions de vision..... 56

TABLEAU-2.2

Définitions d'opinion..... 57

TABLEAU-2.3

Les étapes de l'anasynthèse	64
-----------------------------------	----

TABLEAU-3.1

Résumé des étapes de la recherche	70
---	----

TABLEAU-3.2

Répartition des enseignants en formation professionnelle selon leurs statuts d'emploi et leurs genres pour l'année 2012-2013.....	74
---	----

TABLEAU-3.3

Échantillon théorique (brut) des enseignants pour le groupe de discussion selon leur statut d'emploi et leur genre.....	76
---	----

TABLEAU-3.4

Échantillon théorique (après arrondissement) des enseignants	76
--	----

TABLEAU-3.5

Nombre nécessaire d'enseignants pour répondre au questionnaire.....	77
---	----

TABLEAU-3.6

Répartition de l'effectif en formation professionnelle de la région visée selon le genre et l'âge pour l'année 2012-2013	79
--	----

TABLEAU-3.7

Répartition de l'effectif selon le genre et l'âge pour le groupe de discussion élèves	80
---	----

TABLEAU-3.8

Nombre nécessaire d'élèves répondants au questionnaire	81
--	----

TABLEAU-4.1

Classement des questions du questionnaire en ligne enseignant.....	92
--	----

TABLEAU-4.2

Présentation des répondants	93
-----------------------------------	----

TABLEAU-4.3

Éléments relevant de l'insertion professionnelle 96

TABLEAU-4.4

Classement des questions concernant la tâche enseignante 97

TABLEAU-4.5

Critères de compétence des enseignants en formation professionnelle selon
les enseignants eux-mêmes.....103

TABLEAU-4.6

Synthèse des données concernant la tâche enseignante.....121

TABLEAU-4.7

Modifications à apporter au questionnaire enseignants.....127

TABLEAU-5.1

Classement des données issues du questionnaire en ligne élèves.....128

TABLEAU-5.2

Présentation des répondants129

TABLEAU-5.3

Éléments concernant l'avant-formation.....133

TABLEAU-5.4

Classement des données issues du questionnaire élèves134

TABLEAU-5.5

Critères de compétence des enseignants en formation professionnelle selon
les élèves.....152

TABLEAU-5.6

Synthèse des données concernant la tâche enseignante.....154

TABLEAU-5.7

Modifications à apporter au questionnaire élèves.....160

TABLEAU-5.8

Classement des questions du questionnaire employeurs en ligne161

TABLEAU-5.9

Présentation des employeurs.....162

TABLEAU-5.10

Éléments concernant la formation spécifique164

TABLEAU-5.11

Éléments concernant les diplômés166

TABLEAU-5.12

Modifications à apporter au questionnaire employeurs167

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

AEP : Attestation d'études professionnelles

AFP : Attestation de formation professionnelle

ASP : Attestation de spécialisation professionnelle

CSE : Conseil supérieur de l'éducation

CEP : Certificat d'études professionnelles

CFP : Centre de formation professionnelle

CGE : Cycle général d'évolution

CLD : Centre local de développement

DAÉ : Dictionnaire actuel de l'éducation

DEP : Diplôme d'études professionnelles

DES : Diplôme d'études secondaires

FP : Formation professionnelle au secondaire

MELS : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

MEQ : Ministère de l'Éducation du Québec (avant 2005)

UQAM : Université du Québec à Montréal

UQTR : Université du Québec à Trois-Rivières

La rédaction du présent texte s'inspire de l'orthographe rectifiée.

www.orthographe-recommandee.info

RÉSUMÉ

Depuis des décennies, les gouvernements québécois successifs lancent la même exhortation: « *Il faut améliorer l'image de la formation professionnelle!* » Au-delà d'un simple slogan accrocheur, qu'est-ce que cela signifie? Pourquoi doit-on améliorer l'image de ce secteur important de l'éducation? Comment va-t-on si prendre? Qu'est-ce qui ne fonctionne pas adéquatement? Malgré l'origine lointaine de ces souhaits et plusieurs modifications au fil du temps, gouvernements et autres intervenants connaissent-ils vraiment les malaises qui ternissent l'image de ce secteur?

Même suite à une large recension des écrits, répondre à ces interrogations apparaît toujours aussi laborieux et compliqué. Par contre, nous en sommes venu à énoncer trois postulats qui incarnent les assises de notre cheminement d'étude. D'entrée de jeu, nous sommes persuadés que la FP québécoise bénéficierait grandement d'un bilan rigoureux et périodique, auprès d'acteurs du milieu, de ses visées, de son curriculum, de ses modes de fonctionnement didactique et pédagogique, de ses organisations humaines, matérielles et financières ainsi que de ses résultantes au regard des attentes scolaires, industrielles et sociales.

Notre deuxième constatation déplore l'approche fractionnée, adoptée traditionnellement par le gouvernement québécois, dans ses tentatives de transformation de la FP. Comme tout secteur de formation, la FP réelle s'avère un système complexe de composantes interreliées qui doit former un tout cohérent et pertinent en vue de l'atteinte de buts précis. Le considérer tel un amoncellement de pièces éparses se révèle artificiel et irréal, donc dommageable et générateur de problèmes qu'une vision systémique permettrait d'éviter.

Notre troisième postulat préconise donc que nous disposions sans cesse d'une vue d'ensemble de la FP dans le but de bien appréhender les composantes significatives ainsi que les interactions entre les différents constituants du secteur. Telles sont, à notre avis, les conditions essentielles pour que la FP émerge de sa problématique séculaire et qu'elle puisse aborder un renouveau approprié.

Notre étude vise, dans un premier temps, la réalisation d'un bilan rigoureux et étendu de la FP actuelle. Puis, à l'éclairage de ce dernier, nous construirons un réseau des failles dont la nature et la dynamique explicitent la situation problématique de départ d'un éventuel renouveau.

Cinq collectes de données auprès d'enseignants, d'élèves et d'employeurs au moyen de *focus groups* et de questionnaires en ligne, génèrent suffisamment de données pour atteindre les objectifs visés. Du bilan de la situation actuelle découle l'identification des problèmes clefs susceptibles de motiver, de justifier

et d'orienter toute démarche d'évolution de la FP et de recherche-développement dans le domaine.

Au-delà des apparences, la FP ne se déroule pas aussi bien que le MELS ou certains acteurs du secteur le prétendent. À commencer par le tiraillement palpable à tous les niveaux de la FP concernant les objectifs d'épanouissement des individus et de réponse aux besoins du marché du travail qui se révèlent difficilement conciliables dans la réalité. En regardant plus loin que les performances d'élèves aux Olympiades des métiers, des chiffres normalisés positivement et des taux de réussite de faible valeur, moins de cinquante pour cent (49,5%) des diplômés parviennent à travailler à temps plein dans le domaine étudié. Sans contredit, le secteur connaît plusieurs ratés, mais à quel niveau? C'est ce que notre étude révèle en peignant un portrait révélateur d'un secteur de l'éducation québécoise souvent oublié par le MELS.

MOTS CLEFS : formation professionnelle – bilan – problématique - prospective -
renouveau

INTRODUCTION

Bien que les enseignants du secteur professionnel doivent obligatoirement, depuis l'année 2003, détenir un baccalauréat en enseignement, ces professeurs spécialisés forment un groupe nettement distinctif des enseignants des autres secteurs. Diplômé de l'UQAM en mars 2011 et enseignant à la formation professionnelle depuis huit ans, j'ai constaté à de nombreuses reprises les perceptions négatives que ces formateurs entretiennent entre eux, que les enseignants des autres secteurs partagent également, ainsi que les jugements souvent dépréciatifs des élèves et des parents à leur égard¹. Les préjugés tenaces exprimés jadis envers les écoles de métiers et leurs professeurs perdurent : ces enseignants particuliers demeurent encore et toujours aux yeux d'une grande partie de la population, des profanes de l'éducation et de la pédagogie.

Tous s'entendent néanmoins sur la nécessité pour ces professeurs d'assumer le rôle de *pédagogue* dans leur enseignement, tout en démontrant leurs compétences de *professionnels* dans leurs métiers d'origine. Formateur d'élèves et expert d'une spécialité pratique constituent une double exigence qui apparaît dans la réalité difficilement satisfaite.

Depuis longtemps, en observant, écoutant et discutant avec des enseignants de tout horizon, cette problématique persistante m'interpelle directement. Nous, les professeurs du professionnel, sommes-nous moins compétents pédagogiquement que les enseignants des autres matières? Devrions-nous être

¹ Dans l'ensemble du mémoire, l'utilisation du « nous » signifie en contexte que nous partageons les dires de nos collègues enseignants et des auteurs qui ont effectué des études dans ce secteur de formation. Le rare emploi du « je » désigne l'expression de nos assertions propres que l'on assume personnellement. Le « nous » reconnaît également l'apport des professeurs, collègues, critiques et autres participants à notre étude.

considérés comme des formateurs pédagogues ou exclusivement comme des professionnels de nos métiers respectifs? Pourquoi et en quoi notre secteur de formation apparaît-il sous-développé par rapport aux autres? Existe-t-il des voies de remédiation? Si oui, quelles sont-elles?

Nos propos n'ont nullement pour intention de dénigrer la formation professionnelle au secondaire (FP)² et ses acteurs. Bien au contraire : son étude continue s'impose puisqu'elle joue un rôle déterminant, essentiel et évolutif au sein du système d'éducation et de la société. Pour une majorité de jeunes et d'adultes, cette formation pratique assure le passage entre l'école formelle et la vie professionnelle. Elle constitue donc un rouage majeur des systèmes technologique, industriel et économique d'un pays ou d'une région. Mais, lui reconnaît-on dans les faits une telle importance?

Sur plusieurs tribunes, on exprime le désir de valoriser ce secteur, mais que peut bien signifier un tel souhait dans la réalité? Aux yeux de qui la formation professionnelle ne possède-t-elle pas la cote de respectabilité et de qualité? Des élèves? Des parents? Des enseignants? Des citoyens? Des autorités politiques, économiques ou sociales? A-t-elle si mauvaise réputation, qu'on doive absolument et rapidement la redresser?

Si oui, pour quelles raisons sérieuses identifiées rigoureusement auprès des acteurs et des personnes concernées par la FP? Connait-on vraiment et précisément les aspects pertinents à conserver, les déficiences à pallier, les incohérences à remédier et les absences majeures à combler? Quelles conséquences indésirables en découlent? Établir le réseau problématique du domaine s'impose. Une telle construction permettrait d'en identifier les

² Dans l'ensemble du texte le terme « formation professionnelle » ou « FP » signifie formation professionnelle au secondaire.

résultantes, d'en connaître la dynamique, laquelle permettrait d'en distinguer les symptômes causant la situation urgente grandement perfectible. Une telle étude permettrait d'isoler un ou quelques problèmes clefs déterminants dont la résolution suscitera la remédiation des autres lacunes connexes.

Depuis des décennies, à tous les paliers du système d'éducation, des ajustements parcellaires ont été apportés, principalement dans les multiples refontes des programmes d'étude. Malgré tout, beaucoup de problèmes demeurent irrésolus et assombrissent toujours le paysage de la FP. Pourquoi ces lacunes décisives perdurent-elles après tant d'années de changements? Serait-ce par négligence, voire abandon, conscient, volontaire ou non, du secteur de la FP par les décideurs?

Notre vaste revue de la documentation nous amène à croire que l'on en ignore la problématique globale, précise et dynamique ainsi que la nature de ses regrettables conséquences sur les professeurs, les élèves et la société. Le «*comment*» semble avoir précédé le «*pourquoi*» : l'action prématurée et hâtive, le diagnostic méthodique de la situation actuelle.

Lors du choix et de la précision de l'objet de recherche, deux questions nous interpelaient sans cesse : premièrement, est-ce que les problèmes constatés dans notre milieu immédiat touchent l'ensemble du secteur de la FP? Puis, quel est le problème clef, celui dont dépendent les autres malaises et dont la résolution entraînerait d'importantes répercussions positives sur la qualité du secteur visé? Et surtout, comment l'identifier pertinemment afin de tenter de le résoudre? Dans cette persistante complexité où un grand nombre d'éléments interreliés composent la problématique globale, nous nous sommes donc proposé d'identifier le réseau des failles les plus conséquentes et significatives, d'où les plus urgentes à régler.

Nous avons tout d'abord postulé que les problèmes de la formation de ces enseignants s'imposaient d'évidence. Un peu plus tard, connaître les

caractéristiques des élèves pour mieux adapter l'enseignement nous apparaissait un choix logique. Cependant, un doute subsistait dans notre esprit : comment justifier de se pencher sur un aspect problématique plutôt qu'un autre?

Pour plus d'inspiration, nous nous sommes tournés vers les recherches déjà réalisées en FP. Force a été de constater le vide tant en matière de quantité que de l'étendue des études de ce secteur. Puisque la recherche n'y semble pas très développée, peu de *vrais problèmes* furent identifiés et étudiés. Cet exercice, sans faire progresser dans la découverte du malaise le plus urgent, nous a permis de réaliser ce qui manquait : un fil conducteur entre le choix des recherches et les problèmes. Chacun réalise des projets isolément, lesquels correspondent à une vision étriquée ou subjective, sans considérer les travaux d'autres chercheurs ou d'intervenants tout aussi solitaires dans leurs démarches.

Aucun bilan complet de la situation actuelle de la FP n'existe qui pourrait permettre d'identifier clairement ses éléments positifs, négatifs ou absents, ce qui servirait à isoler les *vrais problèmes* des symptômes résultants et préoccupants. L'absence d'un tel panorama exhaustif annihile tout espoir d'un plan concerté d'évolution et d'un renouveau pertinent, progressif et durable. Ce portrait systémique faciliterait la construction d'un modèle qualitatif structuré et évocateur reliant les éléments problématiques du secteur. Ce dernier permettrait de décider pertinemment, consciemment et utilement l'ordre d'éradication des malaises relevés. Une telle mesure globale inciterait cette branche de l'éducation à effectuer rapidement et effectivement des bonds considérables. Dans ce contexte complexe, obscur et désavantageux ainsi que par souci de contribuer à l'avancement de la situation fort préoccupante de la FP au Québec, notre objet de recherche consistera en *la réalisation d'un panorama diagnostique réaliste et complet de la situation actuelle en FP*. Plusieurs années et tentatives infructueuses nous apprennent que nous gaspillons temps et

ressources en espérant pouvoir résoudre isolément la présente situation en nous attardant chacun de notre côté, à des problèmes plus ou moins précis et justifiés.

Le titre de notre étude se formule donc ainsi : ***Réalisation du portrait global, authentique et pratique de la formation professionnelle _actuelle et récente_ au Québec.*** Les objectifs visent l'établissement de la situation actuelle du cycle d'évolution³ à l'aide de la réalisation du bilan de la FP et la conception d'un modèle qualitatif des malaises du secteur à l'aide de la documentation disponible et d'enquêtes auprès des acteurs du milieu.

Actuellement, une recherche de type exploratoire s'impose compte tenu de la méconnaissance de la situation complexe de la FP et du caractère inédit de notre investigation qui ne peut s'appuyer sur aucune étude précédente. Cette dernière servira à évaluer la pertinence d'études ultérieures à l'échelle du système d'éducation québécois et à valider, auprès d'enseignants, d'élèves et d'employeurs d'une région administrative ministérielle, nos outils diagnostiques. Ceci permettra, lors d'éventuelles études doctorales, d'utiliser ces instruments précédemment validés pour sonder les acteurs des dix-sept régions administratives québécoises. Par la suite, il deviendra possible de s'attarder aux autres composantes du cycle d'évolution : établir en fin de parcours une situation projetée significativement améliorée ainsi que les processus, ressources et plans de développement curriculaire pour passer de la situation actuelle à une situation éventuelle plus convenable et souhaitable.

En guise de problématique, nous commencerons par présenter le secteur de la FP, ses différentes réformes au fil des années et finalement, les raisons d'un nécessaire changement d'approche des problèmes.

³ Legendre, R. (2005) *Dictionnaire actuel de l'éducation 3^e édition*. Montréal, Québec : Guérin éditeur. p.341.

Dans le cadre conceptuel seront définis la vision, l'opinion, la perception, le bilan, le portrait, le réseau notionnel et problématique, le problème clef, l'anasynthèse,⁴ adaptation d'un modèle de Silvern (1972) par Legendre (1981) et finalement le cycle d'évolution. Suivra l'établissement des liens entre ces concepts et la pertinence de les utiliser pour cette étude.

Comme méthodologie, nous identifierons les problèmes soulevés par les auteurs et déjà étudiés par d'autres chercheurs. Puis, nous vérifierons la véracité et la validité des éléments recueillis lors de deux *focus groups*, l'un réalisé avec des enseignants et l'autre auprès d'élèves. Ensuite, trois sondages seront effectués à l'aide des instruments diagnostiques que nous élaborerons et soumettrons à des enseignants, des élèves actuels, d'anciens élèves et des employeurs. Nous tenterons d'obtenir leurs perceptions franches et précises de la situation actuelle pour la comparer avec les éléments de la recension des écrits. Ces collectes de données permettront l'atteinte des deux objectifs précédemment mentionnés.

Dans la discussion et la conclusion, des pistes d'interventions et d'études ultérieures seront suggérées afin qu'elles puissent inspirer et intéresser toute recherche subséquente.

⁴ Legendre, R. (1981) *L'Éducation totale*, Montréal, Ville-Marie/ Paris, Nathan, p.211.

CHAPITRE-I

PROBLÉMATIQUE

Bien qu'existant sous diverses formes, l'apprentissage d'une profession au Québec s'avère principalement scolaire. Ainsi l'enseignement professionnel relève de la responsabilité du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Une de ses branches importantes en terme d'effectifs avec plus de quarante-mille diplômés annuellement (MELS, 2010) se situe au cœur même de ce système de qualification de la main-d'œuvre : la formation professionnelle au secondaire. Cette dernière se divise en vingt et un secteurs regroupant l'ensemble des sphères d'activités nécessitant une formation des futurs travailleurs (MELS, 2010 p.6). Certaines d'entre elles, surtout celles touchant le secteur de la construction⁵, deviennent des préalables obligatoires à l'entrée dans la profession.

1.0 GÉRER LA COMPLEXITÉ

Le secteur FP s'avère plus complexe qu'il n'y paraît au premier coup d'œil. Il comporte une multitude d'acteurs différents, une variété de formations dispensées, divers cheminements possibles, plusieurs moyens de diplomation et secteurs d'activité, une didactique-pédagogie qui lui est propre et des règles de fonctionnement spécifiques (Boudreault, 2002 p.154). De plus, la présence d'éléments problématiques malgré les diverses modifications et ajustements démontre la difficulté d'appréhender le réseau de la FP.

⁵ Exception faite lors de pénurie dans certains bassins de population, la formation préalable devient formation en cours d'emploi.

Le Centre d'études sur le réseau, les transports, l'urbanisme et les constructions publiques (CERTU, 2007) utilise sept caractéristiques pour déterminer la complexité d'un système. Ces dernières qualifient habilement et précisément la FP québécoise. Pour cet organisme, *« la complexité tient au **flou** et à l'imprécision auxquels est confronté celui qui tente de déterminer la constitution, les dimensions et les frontières de l'objet complexe étudié (...) **Aléa** et **instabilité** sont les deux mots formant la deuxième particularité d'une situation complexe (...) L'ambiguïté, liée à l'existence au sein d'une situation complexe de logiques antagonistes (...) **Incertitude** et **imprévisibilité** constituent un couple inhérent à la complexité »*.

Quiconque désire étudier un système aussi compliqué et vaste doit comprendre et surtout accepter de travailler avec cette complexité et les suites logiques en découlant telle que la réalisation d'une recherche universitaire de deuxième cycle plus ambitieuse qu'à l'habitude.

1.1 PRÉSENTATION DU SECTEUR

Pour bien situer le contexte actuel de notre recherche ainsi que nos motivations à la réaliser, nous croyons nécessaire d'effectuer un survol des entités constituantes et des principaux acteurs de cet important secteur du réseau scolaire québécois.

1.1.1 Les centres de formation professionnelle

Le système d'éducation couvrant l'ensemble du territoire québécois se divise en dix-sept régions administratives. Ces dernières se partagent cinquante-neuf commissions scolaires francophones, neuf anglophones et deux à statuts particuliers. Au sein de ces soixante-dix regroupements se retrouvent cent-soixante-dix centres de formation professionnelle (CFP) ou écoles de formation professionnelle publiques (MELS, 2010 p.7). Leur rôle consiste à assurer l'offre

de programme de formation du Ministère (MELS, 2010 p.3). On y dispense une ou plusieurs formations de durées, de filières ou de secteurs différents.

Physiquement, les CFP partagent souvent leurs installations avec des écoles secondaires et se répartissent selon les régions administratives. Ce qui signifie que pour éviter les chevauchements, un seul centre dans chacune des régions peut offrir une formation spécifique.

Le tableau suivant présente la répartition des CFP à travers le Québec.

Tableau-1.1

Répartition des centres de formation professionnelle publics au Québec

<i>Régions administratives</i>	<i>Commissions scolaires</i>	<i>Centres FP</i>
1- Bas-Saint-Laurent	4	8
2- Saguenay-Lac-Saint-Jean	4	8
3- Capitale-Nationale	6	16
4- Mauricie	2	5
5- Estrie	4	9
6- Montréal	5	34
7- Outaouais	5	12
8- Abitibi-Témiscamingue	5	6
9- Côte-Nord	2	3
10- Nord-du-Québec	3	5
11- Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine	4	13
12- Chaudière-Appalaches	4	14
13- Laval	2	10
14- Lanaudière	3	8
15- Laurentides	5	13
16- Montérégie	12	23
17- Centre-du-Québec	3	8

1.1.2 Les formations dispensées

En plus de la division par secteur d'intervention, les formations se catégorisent selon leur filière respective d'étude. En FP, il en existe trois : celle menant au

diplôme d'études professionnelles (DEP), les attestations de spécialisation professionnelle (ASP) et les attestations d'études professionnelles (AEP) (MELS, 2010 p. 6). Ces filières se concentrent uniquement sur le métier à acquérir et comptent généralement plus de temps alloué à la pratique qu'à la théorie. La voie conduisant au DEP s'étale sur une à deux années; elle comporte de six-cent à mille-huit-cents heures de cours selon le domaine d'étude (MELS, 2010 p.3). Les deux autres formations requièrent en majeure partie moins d'un an, soient de deux cent quarante à mille-cent-quarante heures (Inforoute FPT, 2013 juillet).

Outre la durée, on exige différents préalables pour suivre ces formations. Pour l'AEP, il faut habituellement détenir les unités⁶ de troisième secondaire ou l'équivalent en langue d'enseignement, en langue seconde et en mathématiques (Inforoute FPT, 2013 juillet). Contrairement aux deux autres filières, la responsabilité de l'élaboration des programmes menant à l'AEP incombe aux commissions scolaires plutôt qu'au MELS (Inforoute FPT, 2013 juillet). Cette filière vise à combler les besoins plus ponctuels du marché du travail et mène à des métiers semi-spécialisés. Pour accéder au DEP, le seuil s'avère généralement plus élevé. Pour la plupart des domaines, il faut atteindre seize ans et posséder les unités de quatrième secondaire ou l'équivalent en langue d'enseignement, langue seconde et mathématique (Inforoute FPT, 2013 juillet). Finalement, on requiert la détention d'un DEP ou dans certains cas, une expérience connexe reconnue pour l'admission à l'ASP (Inforoute FPT, 2013 juillet).

Le tableau suivant présente un résumé des préalables à détenir selon la filière d'études.

⁶ Le terme « *unité* » remplace, dans le présent mémoire, l'anglicisme « *crédit* » (DAÉ p. 312).

Tableau-1.2

Préalables habituels et durées des différentes filières FP

Filière	Préalables			Durée	
	Âge	Unités 3^e secondaire	Unités 4^e secondaire	Heures	Années
AEP	13	X		240 à 795	- 1
DEP	16		X	600 à 1800	1 à 2
ASP	16	DEP		450 à 1140	1 et -

Les formations menant au DEP sont au nombre de cent-quarante en français et soixante-dix en anglais, vingt-cinq pour celles menant à l'ASP en français, douze en anglais (MELS, 2010; Inforoute FPT, 2013, juillet) et finalement trente-cinq pour la filière AEP toutes langues confondues (Inforoute FPT, 2013, juillet). Ces programmes préconisent l'approche par compétences et se divisent en modules spécifiques que les élèves acquièrent dans un ordre prédéterminé.

Dans certains domaines d'études, grâce à l'harmonisation interordres d'enseignement, un élève, après l'obtention du DEP, peut poursuivre sa formation vers l'enseignement collégial technique (MELS, 2010 p.9). Par contre, « *très peu d'élèves s'inscrivent en formation professionnelle dans la perspective de poursuivre au cégep* ». (Ménard, 2002 dans Ménard et Semblat, 2006 p.396).

Le tableau suivant présente la répartition des programmes d'études francophone selon la filière d'études et le secteur d'emploi.

Tableau-1.3

Répartition des programmes d'études francophones selon la filière et le secteur.

<i>Secteur</i>	<i>DEP</i>	<i>ASP</i>	<i>AEP</i>	<i>Total</i>
Administration, commerce et informatique	5	5	4	14
Agriculture et pêches	12	1	3	16
Alimentation et tourisme	7	3	2	12
Arts	5	1	-	6
Bâtiment et travaux publics	24	2	2	28
Bois et matériaux connexes	6	1	2	9
Chimie et biologie	1	-	1	2
Communication et documentation	4	-	-	4
Cuir, textile et habillement	8	-	-	8
Électrotechnique	8	1	-	9
Entretien d'équipement motorisé	9	2	3	14
Environnement et aménagement du territoire	1	-	2	3
Fabrication mécanique	9	4	4	17
Foresterie et papier	8	-	-	8
Mécanique entretien	6	3	-	9
Métallurgie	8	1	6	15
Mines et travaux de chantier	8	-	1	9
Santé	5	-	2	7
Services sociaux, éducatifs et juridiques	2	-	1	3
Soins esthétiques	2	1	1	4
Transport	2	-	1	3
Total	140	25	35	200

1.1.3 Les élèves

La FP connaît depuis mille neuf cent quatre-vingt-dix-neuf et deux mille (1999-2000) une hausse de fréquentation de l'ordre de douze pour cent surtout grâce aux inscriptions féminines (Inforoute FPT, 2013, juillet). Près de cent mille personnes s'y inscrivent annuellement et le Ministère délivre plus de quarante mille diplômes par année. (MELS, 2010 p.12; Inforoute FPT, 2013, juillet). Les centres FP sont majoritairement fréquentés par les hommes (56%) dont un peu moins du tiers ont trente ans ou plus (MELS, 2010 p.15). Les femmes se retrouvent principalement (84%) dans quatre secteurs de formation, soit Administration, commerce et informatique (35%), Santé (31%), Soins esthétiques (11%) et Alimentation et tourisme (7%) (MELS, 2010 p.15).

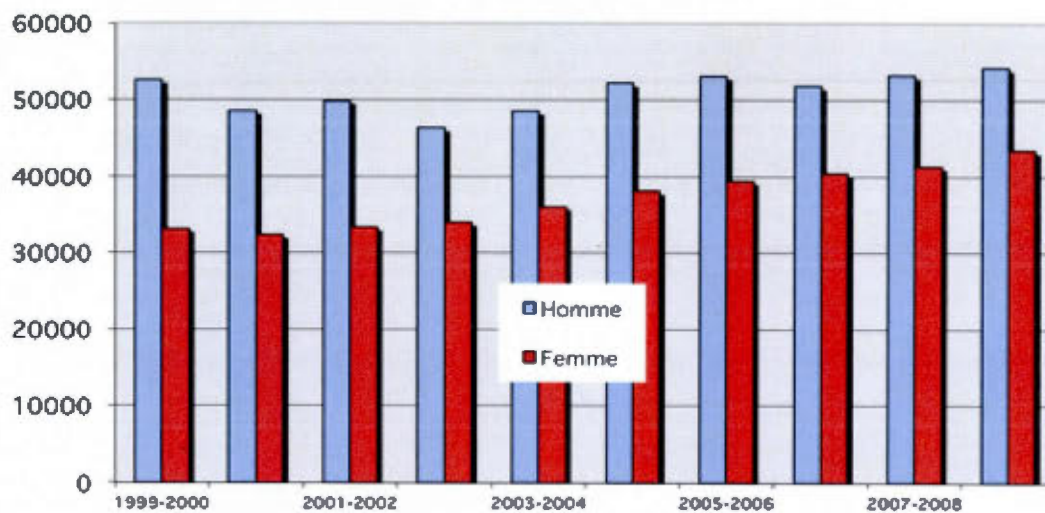
On rapporte un taux de diplomation d'un peu plus de soixante-quinze pour cent (75,3%) pour l'ensemble des formations menant à un DEP (MELS, 2013 p.72). On note par contre, des taux de décrochage de vingt-cinq pour cent (25%) pour les garçons et neuf pour cent (9%) pour les filles dans certains centres (Botondo, Mazalon et Beaucher, 2010).

En ce qui concerne les plus jeunes, Allaire (2012 p.34) précise que *« le taux d'accès à la formation professionnelle avant l'âge 20 ans demeure en deçà de 19% depuis dix ans. Pire encore, seulement 6% des jeunes obtiennent un diplôme de formation professionnelle du secondaire avant l'âge de 20 ans »*.

Les deux figures de la page suivante présentent l'effectif élèves selon le genre et l'âge.

FIGURE-1.1

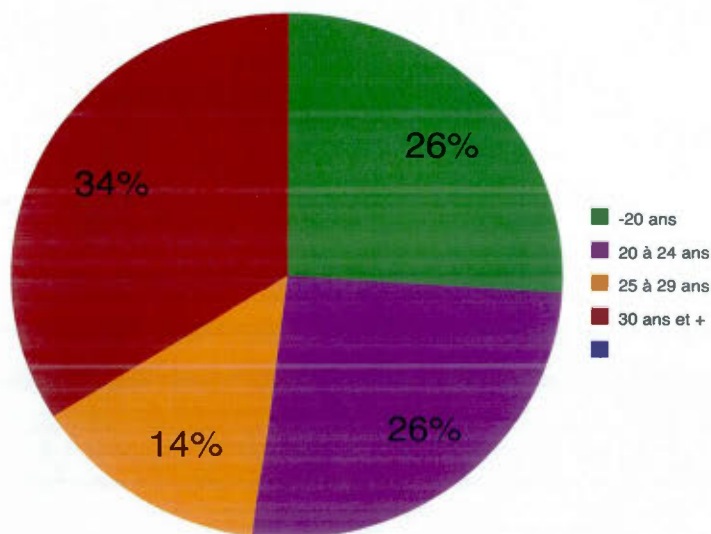
EFFECTIF ÉLÈVES HOMMES-FEMMES EN FP DE 1999-00 À 2008-09



Source : La formation professionnelle et technique au Québec : un aperçu, 2010 p.29

FIGURE-1.2

EFFECTIF ÉLÈVES INSCRIT À UNE FORMATION MENANT À UN DEP OU À UNE AFP RÉPARTI
SELON L'ÂGE EN 2009-2010



Source : Statistiques de l'éducation, 2013 p.70

1.1.4 Les enseignants

Les enseignants en FP forment une classe différente des autres corps professoraux. Tout d'abord, contrairement aux autres ordres d'enseignement, on y retrouve majoritairement des hommes (MELS, 2013b p.189). Puis, les professeurs en FP se recrutent en fonction de leur expérience dans un métier sans nécessairement maîtriser les compétences pour enseigner (Boudreault, 2002 p.13; Deschenaux et Roussel, 2010). Ils doivent donc entreprendre une formation en cours d'emploi qui contraste avec le parcours scolaire habituel d'un enseignant (Beaucher et Balleux, 2010).

En effet, depuis deux mille trois (2003), un baccalauréat en enseignement devient obligatoire pour l'obtention d'un brevet d'enseignement professionnel (Deschenaux et Roussel, 2010; Tardif, Castellan et Perez-Roux, 2010). Les enseignants plus anciens possèdent un certificat d'études universitaires découlant de l'obtention de trente unités (Tardif, Castellan et Perez-Roux, 2010 p.10). Les moins expérimentés en enseignement possèdent un baccalauréat ou, pour une grande partie d'entre eux, étudient pour l'obtenir (Collectif de recherche sur la formation professionnelle, 2009; Tardif, Castellan et Perez-Roux, 2010). Lorsque les enseignants possèdent les compétences professionnelles, ils entreprennent donc une formation à l'enseignement en cours d'emploi et pour la majorité, *« ils assument pleinement leur tâche d'enseignant dès leur engagement par les centres de formation professionnelle »*. (Balleux, 2006 p.30) De plus, plusieurs d'entre eux continuent d'exercer leur métier parallèlement à leur début en enseignement (Brossard, 2003). Cette triple voire quadruple demande n'est pas étrangère au fait que le taux d'attrition des enseignants en FP frôlent les trente-six pour cent (36%) (Tardif, 2001 p.136).

Le tableau suivant présente la répartition selon le secteur d'enseignement des enseignants québécois.

Tableau-1.4

Répartition du nombre d'enseignants selon le genre et le secteur d'enseignement pour l'année 2009-2010.

<i>Secteur</i>	<i>Genre</i>	<i>Nombre</i>	<i>% du total</i>
Général jeune	Homme	20 165	19,4
	Femme	68 191	65,6
Général adulte	Homme	1760	1,7
	Femme	3836	3,7
Formation professionnelle	Homme	5756	5,5
	Femme	4264	4,1
TOTAL	-	103 972	100

Source : MELS (2013) Statistiques de l'éducation p.189

1.1.5 Proximité avec la politique et l'économie

Depuis quelques années, des auteurs s'entendent pour affirmer que la connaissance devient la principale source de valeur et de profit (Chappell, 2003; Ebrahimi, 2004). Ils vont jusqu'à prétendre que les systèmes d'éducation nationaux devraient se concentrer sur la formation d'individus employables (Chappell, 2003; Ebrahimi, 2004). Jean Charest, alors premier ministre du Québec, a déclaré en 2003 : « *L'éducation c'est fournir un bon capital humain au marché* » (Ebrahimi, 2004). En d'autres mots, la mondialisation et les changements rapides des marchés, la compétition mondiale pour les services et les innovations technologiques, pour ne nommer que ceux-là, exigent de la part des adultes en emploi une solide formation de base et la mise à jour constante de leurs compétences (MELS, 2002; Chappell, 2003). Le marché du travail nécessite plus d'employés pensant et intervenant comme sujets actifs et moins de

ressources humaines dociles (Ebrahimi, 2004). La force musculaire des bras ne génère plus à elle seule la richesse, mais plutôt les connaissances, les compétences et la polyvalence de chaque employé s'imposent prioritairement (Dandurand, 1993; Ebrahimi, 2004; Perriguet, 2011). D'où l'expression répandue désormais entendue : l'économie du savoir. La connaissance devient en quelque sorte le moteur de l'économie (Chappell, 2003; Ebrahimi, 2004). Cette situation crée donc une effervescence dans le domaine de la formation (MELS, 2002) particulièrement dans celui de la formation professionnelle (Hardy et Landreville, 1992). La formation professionnelle et technique⁷ devient par le fait même un levier de développement économique important puisque cinquante-quatre pour cent (54%) des emplois québécois exigent des compétences de l'ordre collégial ou professionnel (MELS, 2002).

Cette importance cruciale de la FP s'accompagne d'un prix à payer au regard de ce qu'elle doit nécessairement devenir. À l'ère irréversible de la mondialisation des économies et de la croissance accélérée des technologies, plus que jamais la FP doit jouer un rôle déterminant dans l'essor d'une société qui désire se situer avantageusement sur l'échiquier de la compétitivité effrénée, du développement essentiel, de l'amélioration des conditions et du niveau de vie de ses citoyens (Payeur, 1991). La proximité de l'économie, de la politique et de la FP rend cette dernière, lorsqu'elle rencontre un problème, sujette à des solutions temporaires, à courte visée, élaborées trop rapidement ou tout simplement délayée par la lourdeur de la bureaucratie gouvernementale (Corson, 1991 p.52; Dandurand, 1993). Que ce soit pour plaire aux éventuels électeurs ou répondre aux aléas du marché du travail (St-Pierre, 2000 p.34), plusieurs décisions gouvernementales ont été prises au fil des années sans que les problèmes soient

⁷ Appellation habituelle du secteur qui rassemble la formation professionnelle au secondaire et la formation technique au cégep.

véritablement connus ou que les objectifs fixés soient atteints. Des problèmes datant du début du XXe siècle s'avèrent toujours d'actualité. L'historique de la FP québécoise témoigne de cette situation. Un retour rapide sur cette histoire s'impose dans le présent mémoire.

1.2 RÉSUMÉ HISTORIQUE DES RÉFORMES ET CHANGEMENTS

Dans le but d'améliorer la compréhension du lecteur, le résumé historique qui suit se divise en cinq parties. Nous analyserons la période pré-Rapport Parent, les années mille neuf cent soixante, les années mille neuf cent soixante-dix à quatre-vingt-cinq, la réforme Ryan et finalement, les années quatre-vingt-dix à aujourd'hui. Chacune de ces sections comporte les changements les plus significatifs et les motifs évoqués pour entreprendre ces modifications.

1.2.1 La période pré-Rapport Parent

Les origines

Déterminer le moment exact de la création de la formation professionnelle au Québec se révèle laborieux. Deux raisons expliquent cette difficulté: le peu d'écrits traitant du sujet et le fait qu'il ne s'agit pas d'un continuum linéaire entre la naissance de la FP et celle connue aujourd'hui. Plutôt, son parcours témoigne d'une succession de tentatives éphémères qui s'épuisent, suivies par d'autres qui prennent forme puis s'évanouissent à leur tour et ainsi de suite, le tout entrecroisé de modifications gouvernementales. Quelques auteurs nous aident à retracer le cheminement tortueux des premières expérimentations en matière de formation de la main-d'œuvre québécoise, en voici l'essentiel.

Pour Audet (1971, p.291), les premières expériences de formation scolaire de la main-d'œuvre remontent au régime français sous le vocable d'école d'arts et métiers. Par contre, Dufour (1997 p.18) se basant sur des études plus récentes démentit cette information et prétend qu'à l'époque « *la formation technique*

était acquise par un apprentissage chez les maitres-artisans ». Charland (1982 p.33) abonde dans le même sens. Selon lui, l'artisan d'autrefois voyait à la formation d'un ou de quelques apprentis. Ce renouvellement de spécialistes du métier suffisait au besoin de la société d'antan. Audet (1971 p.298) dénote aussi la formation de sociétés agricoles orientées vers la création d'écoles et de cours d'agriculture ou d'horticulture au sein des collèges classiques dès le XVIIIe siècle. Plus tard, vers mille huit cent vingt-huit (1828), calqué sur le modèle britannique, naissent les premiers « *mechanics institutes* ». Ces écoles, sous la direction d'entrepreneurs bien-pensants, servent de collèges techniques, de salles de conférence, de cabinets de lecture et de musées populaires. Au nombre de leurs objectifs on retrouve l'intégration plus humaine des ouvriers, l'accroissement de la production, le rehaussement du niveau de vie et l'évitement des désordres sociaux (Charland 1982). Audet (1971) rapporte aussi la création entre mille huit cent quarante-six (1846) et mille huit cent cinquante-six (1856) d'une quinzaine de collèges industriels. Par contre pour Charland (1982), ces derniers ne possèdent d'industriels que le nom. Ils présentent plutôt un programme s'approchant de ceux présentés dans les collèges commerciaux.

Pour assister à la fondation d'écoles de formation professionnelle mieux organisées, il faut attendre la fin du XIXe et le début de XXe siècle. En l'espace de quelques années s'opère un changement social majeur, quantifié par un nombre impressionnant de Québécois grossissant les rangs des ouvriers d'usine : le passage d'une société rurale et agricole à urbaine et industrielle (Charland, 1982). Cette industrialisation entraîne la disparition des modes d'apprentissage traditionnels et une prolétarianisation des artisans (Charland, 1982). Les usines nécessitent un nombre croissant de mains-d'oeuvre pouvant effectuer certaines opérations spécifiques (Charland, 1982 p.453). Les industries manufacturières se tournent donc vers des jeunes dont l'éducation professionnelle s'effectue au

sein même de l'entreprise. À cette époque, les mouvements sectoriels d'entreprise, les groupes syndicaux ou coopératifs et certaines associations d'éducation des adultes assurent la formation liée à l'emploi (Normand, 2000 p.220). Le nombre toujours croissant d'apprentis ainsi que les évolutions technologiques effrénées entraînent un besoin criant de formation professionnelle de type scolaire (Charland, 1982).

En mille huit cent soixante-sept (1867), lorsque J. P. O. Chauveau prend les rênes du premier gouvernement québécois, il se saisit aussi de l'Instruction publique. Deux ans plus tard, il instaure le Conseil des arts et manufactures destiné à améliorer la formation des travailleurs (Charland, 1982). Avec cette création, le gouvernement adopte une politique qui restera en vigueur pour plusieurs années, soit le déchargement de la responsabilité de la formation professionnelle à des corporations qui se soucient peu d'enseignement technique. L'État s'en tient qu'à l'attribution de subsides annuels (Charland, 1982 p.454).

Dès mille huit cent soixante-douze (1872) et pour la majeure partie de la fin du XIX^e siècle, naissent plusieurs écoles de métiers. Qui dispensent, au départ en soirée, aux jeunes apprentis, des cours de dessin qui s'échelonnent sur trois ou quatre ans. Bien que relativement complètes, ces formations ne conduisent à aucun diplôme puisqu'elles ne respectent aucun programme uniforme. À ce chapitre, à cause de leurs compétences souvent jugées douteuses, on accuse principalement les enseignants (Charland, 1982 p.68). À l'époque, on pense qu'un travailleur qualifié devient automatiquement un bon enseignant de son métier (Gauthier, 1995 p.24). Pour les ouvriers plus expérimentés, des cours de couture, de mode, de menuiserie, de charpenterie, de mécanique, de construction de wagons, de cordonnerie, pour ne nommer que ceux-là, se greffent au cours de dessin dès les années mille huit cent quatre-vingt (1880) à Montréal et quelques années plus tard en région. Déjà aux prises avec des problèmes de formateurs, ces écoles comptent aussi un taux élevé d'absentéisme

des élèves, grandement attribué à la fatigue due au travail à temps complet durant la journée (Charland, 1982).

Simultanément, des entreprises se dotent d'un véritable enseignement professionnel. Le *Grand Tronc* amorce le mouvement en mille huit cent soixante-dix (1870) en offrant des cours théoriques et des congés payés de formation. Le *Canadien Pacifique* et la *Dominion Bridge* font de même en collaboration avec le Conseil des arts et manufactures. Dispensées selon un horaire de jour pendant les heures de travail ou de soir, ces formations ont pour but de moraliser et former techniquement les employés (Charland, 1982). On pourrait ajouter que des écoles d'enseignement ménager voient le jour à la même époque. Mère Saint-Raphaël, une ursuline, établit la première à Roberval en 1882. Ces écoles visent la préparation des jeunes filles aux tâches familiales (Audet 1971).

L'arrivée au pouvoir en mille neuf cent huit (1908) de Lomer Gouin marque une autre étape avec la création d'écoles techniques à Montréal et Québec. Ces dernières ouvrent leurs portes en mille neuf cent onze (1911) et offrent une formation pratique et théorique d'une durée de trois ans qui prépare aux métiers des métaux, du bois et de l'électricité (Dufour, 1997 p. 67-68). L'année de leur création, les écoles techniques accueillent cent cinquante-sept élèves (Charland, 1982 p.104). Les cours dispensés possèdent un caractère nettement professionnel et répondent aux besoins de main-d'œuvre locaux (Charland, 1982 p.90). Selon les publicités de l'époque, ses diplômés devraient accéder à des postes de direction dans l'industrie (Charland, 1982 p.95). Des dires de Gouin lui-même, elles visent « à procurer à nos manufactures des producteurs instruits, des chefs d'atelier émérites, des contremaîtres expérimentés et des ouvriers d'élite » (Audet, 1971 p.294).

Trois types d'écoles tapissent le paysage québécois de l'époque : les écoles industrielles issues d'initiatives locales, les écoles de métiers financées par le Conseil des arts et manufactures et les nouvelles écoles techniques. Les écoles

industrielles préparent les élèves soit pour l'école technique ou pour le marché du travail, leur formation s'étale sur deux ans (Charland, 1982 p.82). La distinction entre école technique et de métiers ne se révèle pas aussi évidente qu'on le voudrait. Les premières peuvent offrir des classes du niveau des écoles de métiers tandis que les deuxièmes dispensent généralement les premières années du cours technique. La principale différence réside dans le droit exclusif des écoles techniques de décerner le diplôme de technicien (Charland, 1982 p.165-166). Pour sa part, l'école de métiers décerne après deux années d'études un certificat portant la mention de la discipline étudiée (Charland 1982, p.180).

La première réforme

Tout ne va pas sans problème : dû en grande partie à une préparation inadéquate, les élèves du cours technique échouent en majorité. On envisage donc une formation essentiellement pratique de niveau moins élevé qui conduirait à l'emploi (Charland, 1982 p.121). De plus, plusieurs organismes réclament une réglementation de l'apprentissage sur le tas et un service de prêts et bourses pour les fils d'ouvriers pour qui la fréquentation de l'école technique ou de métiers se révèle difficile financièrement (Charland, 1982 p.143). Finalement, plusieurs corporations et entreprises dirigent le réseau des écoles de formation de la main-d'œuvre entraînant une faible cohérence entre elles.

Ces conditions poussent, le vingt-quatre mars mille neuf cent vingt-six (1926), le gouvernement provincial à sanctionner une loi qui entérine la première réforme en enseignement professionnel. La Loi provinciale relative à certaines écoles techniques ou professionnelles stipule dans son préambule : « *qu'il est opportun pour le développement et la bonne administration de l'enseignement technique ou professionnel de créer un organisme unique pour uniformiser l'administration de certaines écoles* » (Charland, 1982 p.148). Cette première restructuration gouvernementale voit l'abolition du Conseil des arts et manufactures et la

création de la Corporation des écoles techniques ou professionnelles. De ce fait, le gouvernement québécois s'approprie l'enseignement professionnel. Reléguant au second plan les représentants du marché du travail (Charland, 1982 p.149).

Pour remédier aux échecs au sein des écoles techniques, on crée un cours de métiers distinct de celui dispensé en première phase du cours technique. Cette formation s'étale sur deux ans et a comme condition d'admission la réussite de la sixième année (Audet, 1971; Charland, 1982). Pour vraiment établir une séparation entre les deux ordres d'enseignement, la neuvième année devient préalable à l'enseignement technique (Audet, 1971 p.294). Une augmentation significative de l'effectif d'élèves réguliers découle de ce renouveau (Charland, 1982). Les grands oubliés de cette réforme : formation des enseignants et prêts et bourses. On met donc de côté plusieurs recommandations dont celle soulevée par le mouvement ouvrier lors du Congrès pédagogique de mille neuf cent vingt-cinq (1925) : « *les jeunes d'origine modeste de par les nécessités de la vie doivent entrer sur le marché du travail le plus tôt possible, les écoles techniques sont donc fréquentées par des jeunes des milieux aisés* » (Charland, 1982). De son côté, la Direction générale de l'enseignement technique note deux ans plus tard : « (...) *il va falloir songer avant longtemps à créer un enseignement normal pour les professeurs de travaux manuels et de cours industriels* » (Charland, 1982 p.189-190).

Tableau-1.5

Problèmes soulevés avant la réforme et solutions apportées par le gouvernement lors de la restructuration de 1926.

<i>Problèmes</i>	<i>Solutions gouvernementales</i>
Enseignants aux compétences douteuses	-
Besoin de réglementation pour l'apprentissage sur le tas	-
Manque de cohérence dans le secteur (plusieurs intervenants)	Création de la Corporation des écoles techniques ou professionnelles
Manque de cohérence entre les types de formation	Création d'un deuxième <u>cours de métier</u> , distinct de celui dispensé en première phase du cours technique - Durée de 2 ans; - Condition d'admission : sixième année;
Élèves du cours technique échouent en majorité	<u>Cours technique :</u> - Condition d'admission : neuvième année.
Plusieurs jeunes ne peuvent se payer les cours techniques ou de métiers.	-
Taux d'absentéisme élevé des élèves à cause de leur travail de jour	-

Peu de changements surviennent dans les années subséquentes. Il faut attendre mille neuf cent trente-sept (1937) où en pleine crise économique, un accord se ratifie entre le gouvernement de Duplessis et le gouvernement fédéral. L'aide financière de ce dernier pour la formation professionnelle bénéficie au Québec par l'entremise de l'entente Bilodeau-Rodgers (Audet, 1971; Charland, 1982). La crise financière qui sévit ne s'atténue réellement qu'avec la Seconde Guerre mondiale (1939-1945). La participation du Canada à l'effort de guerre entraîne une accélération marquée dans le rythme d'établissement de nouvelles écoles de métiers (Audet, 1971 p.294). Charland (1982) note qu'au Québec seulement, deux mille industries naissent du conflit. Ces entreprises nécessitent une main-d'œuvre qui se révèle novice dans la production d'armes, de munitions, de vivres et de vêtements (Charland, 1982 p. 144). Les écoles mettent sur pied des cours d'une durée plus courte pour répondre à la demande (Charland, 1982 p.144). La

guerre et les emplois qu'elle fait naître exigent aussi l'amélioration des programmes de formation. (Charland, 1982 p.136).

La deuxième réforme

L'État profite de ce contexte de reprise de l'économie pour entreprendre la deuxième réforme gouvernementale de l'enseignement professionnel. Dès mille neuf cent quarante et un (1941), on instaure le Conseil supérieur de l'enseignement technique dont la coordination de l'ensemble des programmes de formation professionnelle et technique devient le premier mandat. La même année, on légifère aussi sur l'enseignement professionnel privé qui s'accroît, puisque cette urgente formation se développe rapidement des suites de l'évolution du marché du travail et de l'initiative de certains entrepreneurs. Le fossé entre les entreprises et les écoles de l'État se creuse déjà. Les représentants de l'enseignement professionnel reprochent aux institutions gouvernementales leur difficulté à suivre les progrès technologiques et à concrétiser les aspirations de la société québécoise (Charland, 1982). Ceux-ci prétendent devoir et pouvoir offrir une meilleure formation. La nouvelle réglementation exige que toutes nouvelles ou anciennes écoles privées se procurent un permis d'opération auprès du secrétaire de la province (Charland, 1982).

Ce renouveau, comme le précédent, aspire au renforcement du contrôle gouvernemental sur la formation de la main-d'œuvre. Cependant, nombre d'autres problèmes affligent le secteur, comme en témoigne un mémoire rédigé au gouvernement par le directeur général des écoles d'arts et de métiers en mille neuf cent quarante-quatre (1944). Dans ce texte préalablement approuvé par les organismes patronaux et ouvriers, on constate le faible niveau de compétence des ouvriers dans les métiers du bâtiment. Selon l'auteur, le défaut, des associations d'employeurs et d'employés, de reconnaître la nécessité d'une

formation adéquate des apprentis, la trop grande facilité d'obtention de la carte de compétence dans certains métiers et le manque d'effort pour rendre plus attrayante pour les jeunes, les carrières dans les métiers du bâtiment se révèlent les principales causes de ces malaises (Charland, 1982 p.304-305).

Devant la pénurie d'apprentis, surtout dans le domaine de la construction, l'État revient sur sa décision en mille neuf cent quarante-cinq (1945) et permet aux comités paritaires d'offrir des formations. Ce recul engendre la multiplication des centres d'apprentissage (Hardy et Grossmann, 1998).

Toujours dans l'optique d'uniformiser et de garder une mainmise sur la formation de la main-d'œuvre, le gouvernement revient à la charge un an plus tard en créant le ministère du Bien-être social et de la Jeunesse. Le nouvel organisme prend le contrôle de l'administration des écoles techniques et industrielles qui ne se trouvait encore pas sous son emprise et des programmes de formation (Charland 1982 p.240). La formation professionnelle ne bénéficie néanmoins d'aucune mesure concrète jusqu'à la prochaine réforme.

Mandaté par la Commission royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels pour rédiger la partie du rapport touchant l'éducation (Foisy-Geoffroy, 2007) Arthur Tremblay présente, au milieu des années cinquante, les problèmes de la formation de la main-d'œuvre. Le manque de cohérence entre la formation générale et professionnelle et l'absence de lien entre l'éducation et le marché du travail, représentent les deux plus grandes lacunes relevées (Charland, 1982). Malaises que les gouvernements subséquents tenteront de régler à maintes reprises. Pour Tremblay, la principale défaillance se situe dans le domaine de l'élaboration des programmes. Les personnes mandatées ne tiennent pas compte des conditions d'admissibilité et des attentes du marché du travail (Charland, 1982 p.349). Toujours selon lui, l'enseignement professionnel gagnerait à se généraliser, voire prendre la forme d'une formation générale axée sur la vie ouvrière (Charland, 1982 p. 235-236).

Les modifications et ajustements gouvernementaux antérieurs, jumelés à la constance de certains problèmes, poussent l'auteur du rapport à écrire : « *Voilà pourquoi nous semble-t-il, le principal problème à résoudre immédiatement, dans l'ordre de la formation professionnelle, n'est pas tellement de multiplier les écoles d'un type dont nous connaissons déjà le genre : école d'arts et métiers, écoles techniques, etc. Sans doute peut-on présumer que de telles créations seront nécessaires dans une certaine mesure. Mais le moment nous semble venu de ne plus procéder à des créations sans un inventaire systématique des besoins réels du milieu, sans un effort précis de l'état de ces besoins dans l'avenir immédiatement prévisible* » (Charland, 1982 p.236).

1.2.2 Les années 1960

Bien qu'au Québec les années soixante soient marquées par plusieurs changements économiques, sociaux et politiques, nous restreignons les prochaines lignes aux éléments concernant la formation professionnelle exclusivement.

Commençons par résumer rapidement la situation de la formation professionnelle à l'aube des années soixante. On compte quelque trois mille élèves qui suivent une formation dans l'une des dizaines d'institutions. La gouvernance de ces dernières s'effectue par presque autant de ministères (Audet, 1971; CSE, 2012).

1960 à 1964

Dès le début des années soixante, le gouvernement libéral manifeste un réel désir d'améliorer l'éducation au Québec. Celui-ci guidé par des principes d'accessibilité et de démocratisation, promet d'instituer une commission d'enquête et une pluralité de comités chargés d'examiner différents aspects de l'éducation (Charland, 1982; Payeur, 1994; St-Pierre, 2000; CSE, 2010). Dans les

plans du parti, la formation de la main-d'œuvre occupe une place importante. Comme en témoigne l'article huit du programme politique libéral : « (...) de récentes études ont établi que nos écoles spécialisées ne suivent pas présentement la courbe ascendante et rapide des techniques nouvelles (...) 33% seulement de ces jeunes travaillent dans le métier qu'ils ont appris, 40% travaillent en dehors de leur métier et 27% sont en chômage » (Audet, 1971 p.406).

Au lendemain de l'élection de juin mille neuf cent soixante (1960), les libéraux tiennent leurs promesses. Le ministre de la Jeunesse Paul Gérin-Lajoie crée, six mois plus tard, la Commission royale d'enquête sur l'enseignement (Commission Parent) et le Comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel présidé par nulle autre que le rédacteur de la précédente étude (Audet, 1971; Charland, 1982; Hardy et Grossmann, 1998). Le Comité doit étudier les programmes d'études, l'aménagement et le financement des institutions, les méthodes pédagogiques, la rémunération et le classement des enseignants, la sélection et l'orientation des élèves, la coordination entre la formation professionnelle et la formation générale et finalement, la cohérence des institutions entre elles (Audet, 1971; Charland, 1982). En fait, les commissaires reçoivent le mandat d'analyser l'état actuel du secteur de la formation professionnelle dans le but de mettre de l'ordre dans « *ce secteur d'enseignement où règne le chaos* » (Charland, 1982 p.343).

Le Comité d'étude dépose son rapport final la même année que la création du ministère de l'Éducation (MEQ), soit en mille neuf cent soixante-trois (1963). Accessibilité, égalité des chances et polyvalence deviennent les mots d'ordre (Charland, 1982; Payeur, 1991). Selon les commissaires, aucun enfant ne doit quitter l'école sans un minimum de formation professionnelle. De plus, le système scolaire québécois doit offrir à chacun la formation qui lui convient selon ses aptitudes et ambitions (Charland, 1982). Beaucoup d'originalité teinte ce rapport, puisqu'il précise qu'au-delà de l'équilibre entre l'offre et la demande

de main-d'œuvre du marché du travail, le choix de carrière des individus doit être respecté (Charland, 1982). L'application gouvernementale de plusieurs recommandations du Comité entraîne une métamorphose échelonnée sur plusieurs années du secteur de la formation professionnelle.

Comme dans le rapport précédent, Tremblay et ses collègues identifient plusieurs lacunes affectant la formation professionnelle. En premier lieu, de tenaces préjugés accablent toujours le secteur. Ses enseignants en incarnent les principales cibles (Charland, 1982). On présente ces derniers comme « *peu instruits, travailleurs manuels venus le plus souvent de l'usine ou du chantier, ils n'ont guère droit au respect des collègues du secteur général* » (Charland, 1982 p.432). De plus, on met en doute leurs compétences pédagogiques. En fait, en mille neuf cent soixante et un (1961), seulement vingt pour cent (20%) des enseignants ont terminé leur formation pédagogique et malgré que plusieurs d'entre eux émettent le souhait de se perfectionner, c'est dans leur métier d'origine que soixante-dix-sept pour cent (77%) d'entre eux voudraient le faire (Charland, 1982 p.285). Selon le comité, l'amélioration des conditions de travail des enseignants permettrait d'attirer les meilleurs candidats dans la profession enseignante. De ce fait, la formation des enseignants bénéficierait d'une bonification et d'une meilleure structuration. Le gouvernement exhorte donc les nouveaux venus à se former à l'université, ce qui contribue à la création du réseau de l'Université du Québec (Charland, 1982).

Toujours selon le comité, les programmes d'études se révèlent trop rigides et surtout construits pour des jeunes fortunés. L'atteinte des deux grands objectifs d'accessibilité et d'égalité des chances passe inévitablement par l'adoption de programmes d'études réellement fonctionnels. Ces derniers doivent s'adapter aux différences d'aptitudes et de rythmes des élèves (Charland, 1982).

Le comité constate qu'un fossé se dresse depuis longtemps entre les entreprises et les institutions scolaires gouvernementales. Pour résoudre ce problème, le

rapport propose d'impliquer davantage le milieu du travail dans les décisions concernant la formation professionnelle scolaire (Charland, 1982).

Pour les commissaires, d'autres malaises semblent liés les uns aux autres. Premièrement, le rapport stipule que le secteur manque de structure et de cohérence entre ses types de formation. On compte soixante-six spécialités dont vingt-neuf s'enseignent au technique, onze, simultanément dans les écoles techniques et de métiers et on en dénombre vingt-six exclusives aux écoles de métiers (Comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel, 1962c p.9). Ensuite, trop de travaux pratiques encombrant les cours techniques. Plus d'heures doivent être accordées à l'aspect théorique des métiers. Finalement, un manque de coordination affecte toujours la formation professionnelle et la formation générale (Charland, 1982).

Suite à ces recommandations, le gouvernement met en place trois niveaux bien définis de formation professionnelle. Le premier, l'initiation au travail, tente de former les élèves « *au seuil de la normalité* » aux plus simples fonctions de travail. En fait, cette filière vise l'aptitude à l'emploi des élèves pour qui l'école, sous sa forme habituelle, se révèle hasardeuse (Charland, 1982). Le deuxième, le cours de métier, s'apparente à ce qui se dispensait dans les écoles du même nom. Accessible à ceux qui ont terminé une neuvième année, il dure de deux à trois ans. En dernier lieu, le cours technique, accessible après une onzième année et plus axé sur la théorie. Pour cette filière, la pratique comble seulement douze heures dans une semaine régulière de trente. De plus, les nouveaux centres d'éducation générale et professionnelle (cégep) dispensent exclusivement cette formation (Charland, 1982).

Pour permettre une meilleure adaptation et coordination des formations, les commissaires prônent la polyvalence. Ce concept, diamétralement opposé au mode de pensée de l'époque, veut qu'un maximum de matières soit enseigné sous un même toit. Le rapport recommande donc la création de nouvelles

institutions scolaires où tous les élèves se retrouvent dans une même bâtisse à la sortie du cours primaire: l'école secondaire polyvalente (Charland, 1982; Payeur 1991). Pour les membres du Comité et le gouvernement, la possibilité de dispenser, dans la même école, formation générale et professionnelle ne peut qu'engendrer des retombées positives. En plus de permettre une meilleure coordination par la cohabitation, cette mesure devrait entraîner un effet positif sur le prestige de la formation professionnelle (Charland, 1982; Payeur, 1991). On compte sur le côtoiement des élèves des cours professionnels et ceux des classes générales pour augmenter l'estime et le respect mutuel (Charland, 1982; Payeur 1991).

Le tableau suivant présente les principaux griefs soulevés par le Comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel.

Tableau-1.6

Principaux problèmes soulevés dans le rapport du Comité d'étude sur
l'enseignement technique et professionnel

<i>Problèmes relevés</i>	<i>Solutions à mettre en place</i>	<i>Mesures concrètes mises en place</i>
Manque de coordination entre la formation générale et professionnelle	Polyvalence (maximum de formation sous un même toit)	Plan de création d'écoles secondaires polyvalentes
Préjugés envers la formation professionnelle		
Programmes trop rigides, élitistes et mal adaptés au besoin des élèves	Différents niveaux de formation professionnelle	Définition de trois niveaux de formation professionnelle différents
Formation technique trop pratique		
Enseignants peu compétents	Améliorer les conditions des enseignants	Plan d'éventuelles formations pour les enseignants
Écart entre écoles et entreprises	Faire participer les entreprises aux décisions	-

1965 à 1969

Dans la deuxième moitié de cette décennie, le ministère de l'Éducation s'affaire à mettre en place bon nombre des recommandations du rapport du Comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel. Une première école normale de l'enseignement technique voit le jour. Cette dernière vise la formation pédagogique, scientifique et technique des professeurs de l'enseignement spécialisé (Charland, 1982). L'intégration des écoles professionnelles se réalise durant l'année scolaire mille neuf cent soixante-huit, soixante-neuf (Audet, 1971 p.449). Cette incorporation aux nouvelles « *polyvalentes* », d'écoles aussi différentes que celles de métiers, ménagères, d'agriculture et les centres d'apprentissage, ne se réalise pas sans heurt : programmes bousculés, personnel enseignant confronté à maintes difficultés de classification, problème de financement et planification de l'enseignement, difficultés d'orientation et classification des élèves (Charland, 1982 p.399).

L'intensification, dès la fin des années soixante, de critiques négatives envers la deuxième réforme de la formation professionnelle laisse présager des années difficiles à l'aube de la décennie soixante-dix (Charland, 1982 p.411).

1.2.3 L'entre-deux réformes : les années 1970 à 1985

Dès leurs mises en place par le gouvernement, maints éléments réformés se révèlent problématiques. L'idéal prôné par le Comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel voulant que tous les élèves doivent apprivoiser le travail manuel, s'avère malmené. En fait, plusieurs élèves terminent leurs études secondaires sans avoir eu la chance d'expérimenter les cours en atelier (Charland, 1982 p. 411). Les cours d'initiation, surtout, et de métiers, ensuite, deviennent des culs-de-sac où l'on dirige les élèves avec des difficultés scolaires (Payeur et Ouellet, 1993 p.27; St-Pierre, 2000 p.27). L'orientation vers le secteur professionnel témoigne davantage d'une sanction d'échec que d'une démarche

positive d'exploration professionnelle (Charland, 1982; Payeur, 1991). Rapidement, les employeurs rejettent le cours d'initiation (professionnel court) et refusent systématiquement d'embaucher des jeunes provenant de cette filière (Charland, 1982).

De plus, plutôt que de rehausser le prestige de l'enseignement professionnel, la cohabitation entraîne une recrudescence des préjugés envers ce secteur (Charland, 1982 p.430-431; Hardy et Grossmann, 1998 p.12). De moins en moins de jeunes osent donc s'y aventurer (CSE, 2012; UQTR, 2012).

De multiples organismes patronaux, sociaux et même gouvernementaux, tels le Conseil supérieur de l'éducation, jugent que les enseignants manquent de compétence (Charland, 1982 p. 399). Bien que bon nombre de ces derniers se prévalent de la possibilité d'une formation universitaire de trente, soixante ou quatre-vingt-dix unités, plusieurs d'entre eux se questionnent sur la pertinence de la formation reçue (Charland, 1982). Cette dernière se révèle toujours déficiente comme en témoigne le Conseil: « (...) *l'on n'a pas encore réussi à établir une politique nettement définie et entièrement cohérente de formation des maîtres* » (CSE, 1968 p.2). Charland (1982 p.430-431) décrit d'ailleurs cette dernière en ces mots : « (...) *formation qui semble encore de second ordre, comme elle l'était pendant la période d'avant 1960, où l'on reliait entre eux des bouts de cours ou de programmes pour assurer un salaire et un prestige décents à ces professeurs. Quand les programmes sont mieux structurés, comme à l'Université du Québec, ce sont les contenus qui laissent à désirer...* »

Les différents mouvements contestataires proposent, entre autres, une meilleure sélection des cohortes de la formation professionnelle, de repousser le choix d'orientation professionnelle plus tard dans la formation (Charland, 1982), d'améliorer la perméabilité des différentes filières de formation professionnelle pour permettre un passage aisé entre elles (UQTR, 2012), de bonifier la formation des enseignants en développant des programmes plus souples et

ouverts au cheminement individuel (Gauthier, 1995) et finalement les organisations patronales réitèrent leur volonté de participer plus activement à l'élaboration des programmes dans le but de rendre l'enseignement mieux adapté à la réalité du marché du travail (UQTR, 2012).

Les diatribes incessantes à l'égard des modifications obligent le gouvernement à réagir. Au milieu des années mille neuf cent soixante-dix (1970), le ministre de l'Éducation, Camille Laurin publie le *Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire*. Peu bavard à propos de la formation professionnelle, il stipule cependant que le cours secondaire doit être allongé d'un an tout en retardant de la même période, le choix définitif d'une carrière (Charland, 1982 p.414; Marsolais, 2001). Le report d'année en d'année jusqu'en mille neuf cent quatre-vingt-six (1986) de ce point démontre que le ministère de l'Éducation s'enfoncé (Payeur et Ouellet, 1993 p. 25). Plus que la publication du document, l'importante consultation qui s'en suit permet des échanges plus nourris concernant, entre autres, l'adaptation de l'enseignement aux élèves, la modernisation des équipements, l'établissement d'un cours professionnel postsecondaire et d'une filière continue, l'ajout d'une classe de sixième, voire septième secondaire, pour permettre d'augmenter la partie de formation générale (Charland, 1982).

Les conclusions du rapport Jean sur la formation des adultes et les contestations persistantes poussent le Ministère à publier en mille neuf cent quatre-vingt-deux (1982), *la formation professionnelle des jeunes: propositions de relance et de renouveau*. Ce document synthétise la majeure partie des discussions des années précédentes (Payeur et Ouellet, 1993; UQTR, 2012). Bien que la publication commence « *comme d'habitude par un examen satisfait des acquis* » (Charland, 1982 p. 422), on y met en évidence plusieurs problématiques datant, pour certaines, d'avant la réforme de mille neuf cent soixante-quatre (1964). Un taux élevé d'abandons, une surreprésentation des élèves provenant des milieux

économiquement faibles, une formation d'une qualité discutable, des programmes de formation professionnelle sans possibilité de passage entre les différentes filières, des contraintes de sélection des élèves, une structure déficiente, des difficultés d'insertion en emploi des diplômés, un besoin d'amélioration des pratiques enseignantes, des problèmes d'orientation des élèves, la nécessité de bonification de la formation de base et finalement, la sempiternelle persistance de préjugés envers le secteur (MEQ, 1983).

Au milieu des années quatre-vingt, la détérioration du réseau de formation professionnelle ne cesse de s'accroître. Pour certains, sa survie apparaît même menacée (Payeur, 1991 p. 59; Payeur et Ouellet, 1993 p.27). Le gouvernement tente une solution en transférant les politiques de formation professionnelle, d'aide à l'emploi et les négociations des accords avec le gouvernement fédéral au ministère de la Main-d'œuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle (MMSRFP). Le MEQ conserve cependant la mission pédagogique et l'offre de programmes (CSE, 2013 p. 16-17).

Comme la grogne continue et que la formation professionnelle expérimente, une baisse des effectifs élèves de l'ordre de soixante et un pour cent (61%). Passant de cent treize mille deux cent vingt-huit (113 228) en mille neuf cent soixante-seize / soixante-dix-sept (1976-77) à quarante-trois mille sept cent quarante-sept (43 747) en mille neuf cent quatre-vingt-six / quatre-vingt-sept (1986-87) (Payeur, 1994 p.7; Beaudet, 2003, p.3), le gouvernement se sent contraint, pour une quatrième fois, de revoir la formation professionnelle des jeunes (Hardy et Grossmann, 1998; Beaudet, 2003; CSE, 2012; UQTR, 2012).

1.2.4 Le Plan d'action Ryan

Après une série d'annonces et de mesures sans suite réelle (Payeur, 1994 p.5), le ministre de l'Éducation, Claude Ryan présente en mille neuf cent quatre-vingt-six (1986) son *Plan d'action* pour revigorer la formation professionnelle au

secondaire. Secteur problématique à maints égards, et toujours victime d'une image négative, la nécessité d'un renouveau majeur du secteur s'y impose sans conteste (Doray, 2000 p.45-46; Tardif et Balleux, 2003 p.60; CSE, 2012).

Le MEQ (1986, p.2) énonce clairement les objectifs de cette restructuration: *« (...) assurer une solide formation de base comme assise de la formation professionnelle; éviter à l'élève une orientation et des choix prématurés; adapter la formation professionnelle de manière qu'elle prépare une main-d'oeuvre à la fois plus polyvalente et plus fonctionnelle; réviser les filières de formation professionnelle mal définies et souvent considérées comme le refuge des élèves en difficulté; clarifier les modalités de reconnaissance des acquis de formation et de sanction des études. »*

Le Plan d'action propose de nombreux changements touchant plusieurs aspects de la formation professionnelle. Les plus marquants modifient les filières de formation, les seuils d'entrée, les programmes, l'intégration des adultes, l'harmonisation entre la formation professionnelle au secondaire et au collégial et finalement, les relations éducation et marché du travail (MEQ, 1986). L'année scolaire mille neuf cent quatre-vingt-sept/quatre-vingt-huit (1987-88) voit l'établissement de la majorité des transformations (Dolbec et Savoie-Zajc, 2000; MEQ, 2002 p.23).

Nouvelles filières de formation

L'abolition des filières professionnelles courte, longue et courte supplémentaire devient l'un des aspects les plus perceptibles de la réforme (Payeur, 1994 p.5; CSE, 2012 p.18-19). Le gouvernement instaure trois nouveaux parcours: le certificat d'études professionnelles (CEP), le diplôme d'études professionnelles (DEP) et finalement, l'attestation de formation professionnelle (ASP) (Ryan, 1988 p.4; Payeur et Ouellet, 1993 p. 28). De plus, pour éviter l'aliénation des élèves ayant dépassé l'âge de fréquentation obligatoire (16 ans) et transformer

la vision de déversoir des jeunes en difficulté, le MEQ veut établir des cheminements particuliers de formation (Payeur et Ouellet, 1993 p.29).

Rapidement, le milieu du travail évalue et réagit aux programmes menant au CEP. Leur trop grande similitude avec le professionnel court les rend illégitimes. Avant même leur mise en application, les employeurs les rejettent en majorité (Payeur et Ouellet, 1993 p. 31). Le cheminement particulier éprouve aussi certains ratés; en grande partie, puisque les élèves fréquentant ce parcours n'obtiendront jamais un diplôme d'études secondaires. On les considère alors comme des décrocheurs fréquentant toujours l'école (Payeur et Ouellet, 1993 p.42). Par contre, le DEP correspond véritablement à un rehaussement du secteur. Cette nouvelle filière assure une formation qui correspond davantage aux demandes du milieu de travail (Payeur et Ouellet, 1993).

Malgré l'esprit positif entourant le DEP, à court terme, les problèmes d'inscription en formation professionnelle ne se résolvent pas. L'une des explications logiques veut que les nouvelles exigences d'entrée excluent une partie de la population habituelle en formation professionnelle (Payeur et Ouellet, 1993).

Seuil d'entrée

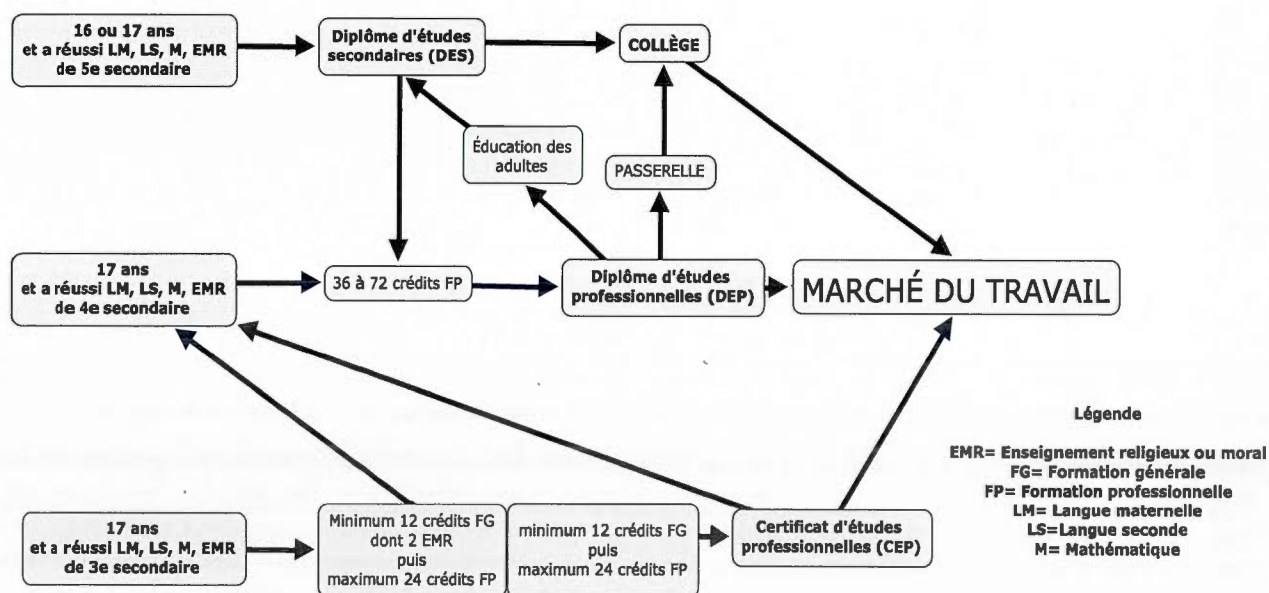
Pour atteindre les objectifs d'amélioration de la formation de base et d'une sélection plus étoffée des candidats, les penseurs de la réforme décident de repousser d'un an l'accès à la formation professionnelle (MEQ, 1986). Initialement, le *Plan d'action* fixait à dix-sept ans, l'âge minimal d'accès au CEP et au DEP. On démontre ainsi l'importance accordée à la formation générale et au désir de séparation entre le secteur général et professionnel (MEQ, 1986). Dès l'annonce de l'utilisation de l'âge d'un élève comme critère d'accessibilité, les critiques fusent. Pour plusieurs, ajouter cette condition aux critères scolaires d'entrée risquerait d'aggraver la situation délicate des inscriptions (Payeur et

Ouellet, 1993 p.30). Finalement, le MEQ revient sur sa décision et établit à seize ans l'âge minimal d'entrée en formation professionnelle (Payeur, 1994).

Toujours dans un double objectif de meilleure sélection d'élèves et d'amélioration de la formation de base, des préalables scolaires s'ajoutent aux critères d'âge. Pour accéder au CEP, un élève doit posséder les unités de troisième secondaire en langue maternelle, en langue seconde et en mathématiques (MEQ, 1986 p. 12). Deviennent admissibles au DEP, ceux qui réussissent minimalement les cours de langue maternelle, de langue seconde, de mathématiques et d'enseignement moral ou religieux de quatrième secondaire (Payeur et Ouellet, 1993 p.29). Le rehaussement des seuils scolaires suscite aussi de nombreux reproches en lien avec l'impact négatif engendré sur l'accessibilité (Payeur et Ouellet, 1993 p.30).

FIGURE-1.3

REPRÉSENTATION DES FILIÈRES ET DES PRÉALABLES D'ENTRÉE PROPOSÉS EN 1986



Programmes

Pour le Ministère (1986 p.27), *« l'amélioration de la qualité de la formation professionnelle exige des relations soutenues et fonctionnelles avec le monde du travail (...) »*. Ce dernier recherche une façon de resserrer les liens avec les entreprises. Claude Ryan précise que *« la liaison entre école et travail est un élément essentiel de la réforme. Nous devons toujours viser à former des personnes en vue des besoins concrets du marché du travail. Nous devons également viser à préparer les milieux du travail à accueillir les personnes formées dans nos écoles »* (Ryan, 1988 p.18).

Le rassemblement de divers représentants des milieux de l'éducation, du travail, des syndicats et des travailleurs devient un moyen concret de combler le fossé entre l'éducation et l'entreprise. Ayant pour but de développer, de réviser et d'implanter les nouveaux programmes, ce regroupement se nomme le *Comité national des programmes d'études professionnelles et techniques* (CNPEPT) (Hardy et Maroy, 1995; Hardy et Grossmann, 1998; Dolbec et Savoie-Zajc, 2000). Pour améliorer la pertinence des contenus des programmes, le Comité utilise l'approche dite *« par compétence »* (MEQ, 2002). Cette méthode se caractérise par des principes tels que la formulation par objectifs, le regroupement par secteur de formation, l'offre de formation établie en fonction de la demande et l'évaluation des apprentissages reposant sur des critères précis (MEQ, 2002 p.53).

De plus, selon le MEQ, la formation professionnelle doit désormais *« valoriser le développement de compétences cognitives transférables afin d'outiller l'élève à résoudre non seulement des problèmes professionnels courants, mais également des problèmes professionnels non familiers »* (Hardy et Grossmann, 1998 p.1). Le gouvernement accorde donc une place plus importante au savoir théorique dans les programmes (Hardy et Grossmann, 1998 p. 14).

Intégration des adultes

Constatant que les adultes semblent laissés pour compte dans ses programmes de formation professionnelle, le gouvernement décide d'intégrer les élèves adultes aux classes des jeunes de la formation professionnelle. Les deux groupes poursuivent désormais leur formation selon les mêmes programmes et critères d'évaluation (Gouvernement du Québec, 1993; St-Pierre, 2000 p.28; Tardif et Balleux, 2003 p.55). Selon le ministre de l'Éducation (Ryan, 1988 p. 18-19), l'intégration établit « *une sorte de climat plus sérieux et plus consciencieux* » dans les classes.

Pour Payeur, des éléments plus économiques que pédagogiques justifient cette mesure. Ce dernier écrit (1994 p.7) : « *Loin des préoccupations pédagogiques, la manœuvre a surtout pour objectif de financer les clientèles de la formation professionnelle et certains équipements par le biais des programmes d'employabilité et d'adaptation de la main-d'œuvre du gouvernement fédéral, ce que rendaient impossible des groupes constitués exclusivement de jeunes, clientèle en dehors des responsabilités reconnues au gouvernement d'Ottawa.* » En effet, le gouvernement fédéral offre aux provinces d'importantes possibilités de financement pour les formations aux adultes. Cependant, l'entente se révèle muette pour ce qui est des groupes mixtes. Payeur et Ouellet y voient donc que « *le Québec va chercher à profiter de cette ambiguïté en favorisant l'intégration des clientèles jeunes et adultes en formation professionnelle et en facilitant l'accès au statut "d'adulte" dès l'âge de 16 ans. De la sorte, on favorise un gonflement artificiel des clientèles "adultes"* » (Payeur et Ouellet, 1993 p. 43).

Les adultes ayant rejoint les jeunes, on scinde les polyvalentes et établit des centres de formation professionnelle indépendants (Payeur, 1994; St-Pierre, 2000). Cette mesure combinée avec les nouveaux programmes plus spécialisés témoigne d'une sorte de retour aux années d'avant la réforme de mille neuf cent soixante-quatre (1964). Payeur (1994 p. 6) souligne qu'il « *s'agit d'une rupture*

par rapport à la réforme des années soixante qui avait donné lieu à la création d'un réseau d'écoles polyvalentes au secondaire, intégrant formation générale et professionnelle. En effet, les programmes de formation professionnelle se définissent dorénavant essentiellement en fonction de la spécialisation et ne prévoient plus d'objectifs de formation générale ».

Conséquences de la réforme

Le document du Plan d'action stipule clairement que les mesures entreprises motiveraient les jeunes à s'inscrire davantage en formation professionnelle (Beaudet, 2003). En se basant uniquement sur le fait que les inscriptions ne cessèrent de chuter, il devenait facile de taxer ce renouveau d'échec total (Doray, 2000 p.50).

Par contre, indéniablement la réforme Ryan a transformé positivement les programmes et l'organisation physique de la formation professionnelle (Payeur, 1994 p. 7; St-Pierre, 2000 p. 27-28; Boudreault, 2004 p. 4). Plusieurs des grandes lignes de cette restructuration s'appliquent encore aujourd'hui (St-Pierre, 2000 p.27-28). La FP actuelle, par ses programmes par compétences, s'avère nettement supérieure à celle qui existait avant la réforme (Boudreault, 2004 p.10).

La classe incarne le lieu où l'ensemble des mesures a achoppé. Boudreault (2004 p. 10) énonce parfaitement le vrai échec du Plan d'action : *« (...) même si ces personnes ont plus de connaissances, qu'elles sont plus habiles et démontrent une plus grande performance, rien ne prouve qu'elles sont vraiment compétentes au sens des intentions inscrites dans les programmes. »* Toujours selon Boudreault (2004), l'attention des décideurs s'est portée sur les éléments externes à la salle de classe au détriment de ce qui se passait à l'intérieur de celle-ci. Au-delà des programmes par compétences, une certaine didactique professionnelle aurait dû se retrouver dans le renouveau (Perrenoud, 1997; Boudreault, 2004). Celui-ci

n'a pas su « *créer de modèles pédagogiques innovateurs propres au développement des compétences en formation professionnelle* » (Boudreault, 2004 p. 5).

Un dernier ensemble de mesures vient concrétiser la notion d'élève adulte. L'année mille neuf cent quatre-vingt-huit (1988) voit la Loi sur l'instruction publique subir plusieurs modifications qui transforment le visage de la FP québécoise (Paquet, 1993; Beaudet, 2003; Tardif et Balleux, CSE, 2012). On crée le statut d'élève adulte, ce dernier se définit comme toute personne ayant dépassé l'âge de la fréquentation obligatoire (16 ans) et inscrite à l'enseignement aux adultes (Paquet, 1993; Beaudet, 2003; Tardif et Balleux, CSE, 2012). Depuis, les inscriptions d'adultes dans ce secteur surpassent nettement les inscriptions de jeunes (Tardif et Balleux, 2003 p.57).

1.2.5 Les années 1990 à aujourd'hui

Peu de changements surviennent au début des années quatre-vingt-dix. On doit attendre mille neuf cent quatre-vingt-treize (1993) pour que le MEQ présente une autre série d'annonces. Au menu, le faible taux d'inscription des jeunes, le décrochage et le manque de passerelle FP-collégial (MEQ, 2002 p.24). Lucienne Robillard, alors ministre de l'Éducation, publie le document *Investir dans la compétence* qui se veut un ensemble de solutions divisé en trois axes prioritaires : l'accessibilité de la FP, l'instauration d'une collaboration accrue avec tous les partenaires du marché du travail et finalement, l'harmonisation FP-collégial (MEQ, 2002 p.24, Payeur, 1994). La volonté du gouvernement d'actualiser la formation professionnelle ne signifie pas pour autant qu'une restructuration majeure soit en cours (Payeur, 1994).

Le taux de diplomation, sous le seuil d'acceptabilité, mène à la création du Groupe de travail sur la relance de la formation professionnelle des jeunes du secondaire et de la formation technique (Menard et Semblat, 2006; UQTR, 2012).

Ce regroupement propose une série de formules éducatives expérimentales comme la concomitance des études générales et professionnelles, la création d'attestations de formation professionnelle pour des métiers semi-spécialisés, l'inclusion de cours de formation professionnelle dans la formation générale, etc. (Doray, 2000 p. 50-51). Il propose aussi d'augmenter la capacité d'accueil des écoles (UQTR, 2012). En fait selon Payeur (1993 p. 7-8), vingt-cinq mille adultes souhaiteraient obtenir une place en FP, sans compter les jeunes prêts à s'y inscrire. Ensuite, le Groupe de travail recommande d'harmoniser les programmes offerts en FP et au collégial (Doray, 2000; Ménard et Semblat, 2006; UQTR, 2012). Depuis longtemps les critiques fusent concernant les dédoublements de formation entre les deux ordres (Payeur, 1994 p. 14-15).

Le dépôt de ces solutions coïncide avec l'établissement de la Commission des États généraux sur l'éducation. Celles-ci se verront reprises par les commissaires passant d'expérimentales à officielles (Doray, 2000 p. 50-51). Pour Marsolais (2007 p.25), les États généraux sur l'éducation de mille neuf cent quatre-vingt-quinze/quatre-vingt-seize (1995-96) considèrent très peu la formation professionnelle, même dans leur plan de changement du deuxième cycle du secondaire. Toujours selon lui: « *Le ministre de l'Éducation d'alors, Jean Garon avait en effet confié à un groupe de travail ad hoc, présidé par Claude Pagé, en toute urgence, de proposer des améliorations à la formation professionnelle* » (Marsolais, 2007 p.25).

En accord avec les conclusions de la Commission, le gouvernement instaure quelques mesures concrètes comme la modification de la Loi sur l'instruction publique accordant plus d'autonomie aux écoles de FP. Pavant ainsi, la voie à l'établissement des centres FP.

Pour le reste des années quatre-vingt-dix et deux mille (1990-2000), le MEQ poursuit la réforme entreprise en mille neuf cent quatre-vingt-six (1986) tout en bonifiant certains aspects (Hardy et Grossmann, 1998 p.15).

1.3 PROBLÈMES DE VISION

L'historique de la FP illustre clairement que les différents gouvernements s'accommodent difficilement des problèmes complexes (GTRFP⁸, 1995 p. 26). Les différentes réformes ou modifications ministérielles, introduites pour répondre aux difficultés du secteur, produisent rarement les résultats escomptés et parfois même engendrent d'autres malaises. De plus, il démontre que certains maux toujours actuels sévissaient déjà, il y a plusieurs années. Ces deux observations s'avèrent les premières d'une série qui mènent à la problématique étudiée par cette étude.

La détermination de notre objet d'étude représente une recherche en soi. Utilisant le principe de l'anasynthèse (Dictionnaire actuel de l'éducation, 3^{ème} édition, 2005, p.75), notre parcours initial devint une succession d'activités, de réflexions, de retours et d'itérations avant de parvenir à fixer notre choix et à préciser nos intentions. Pour expliciter notre cheminement en vue de favoriser la compréhension du lecteur, nous présentons ci-après un survol des principales étapes parcourues.

1.3.1 Démarche pour cerner le problème

Dès le départ, nous voulions bien diagnostiquer les problèmes les plus manifestes en vue d'esquisser un premier réseau dynamique de symptômes, de causes et d'effets ainsi que d'établir l'ampleur du malaise appréhendé. En d'autres mots, nous voulions cerner un ou des problèmes dont la résolution entraînerait des répercussions positives sur le secteur de la FP. La première étape consista en un processus empruntant simultanément deux voies. D'un côté, nous avons entrepris des échanges avec des enseignants, des élèves, des

⁸ Groupe de travail sur la relance de la formation professionnelle des jeunes au secondaire et de la formation technique

employeurs et des représentants syndicaux et de l'autre, une recension sommaire des écrits. De cette démarche surgirent deux interrogations: la FP demeure-t-elle aujourd'hui pertinente? Atteint-elle les objectifs qu'on lui assigne malgré la constatation que nombre de problèmes l'affectent? Pour répondre à ces questionnements fondamentaux et déterminants, une recension des écrits plus approfondie s'est imposée.

Après saturation des données, toujours aucune réponse univoque sur la pertinence et l'efficacité de la FP ne nous satisfaisait. Cependant, les mille unités d'analyse colligées nous permettaient d'établir quatre constats.

1.3.2 Vision confuse

La recension des écrits concernant la FP québécoise illustre de façon très claire de nombreux aspects contradictoires. Rapidement, on constate l'importante dichotomie entre les écrits ministériels et ceux d'autres auteurs. Une lecture prudente s'impose donc.

Pour le Ministère, la qualité de la formation dispensée ne fait aucun doute. Se basant principalement sur des écrits plutôt positifs ou en interprétant certaines statistiques de façon optimiste, les textes gouvernementaux font rarement état de problèmes graves. Ils mettent surtout l'accent sur les réussites du réseau et peignent généralement un portrait quelque peu embelli de la réalité.

Dans les écrits non gouvernementaux, ce n'est guère aussi éloquent. Les écrits syndicaux, par exemple, présentent le MELS pratiquement comme un ennemi et les enseignants comme des travailleurs constamment menacés par leur employeur. La majorité des autres auteurs dénoncent plus souvent qu'à leur tour des éléments lacunaires du secteur FP. Finalement, une faible minorité vante les bienfaits du secteur souvent en se basant sur les données fournies dans les documents ministériels.

Qui dit vrai? Probablement que la vérité se situe à mi-chemin entre les écrits gouvernementaux et les autres. Aucun moyen n'existe pouvant servir à corroborer ou à démentir les dires des auteurs. Cependant, si la vérité se situe au centre du continuum, il n'en demeure pas moins que selon une grande partie des écrits, la FP compte énormément de lacunes.

1.3.3 Vision floue

La recension démontre effectivement une multitude de malaises affligeant le secteur FP. Comment cette branche du système scolaire peut-elle bien fonctionner si elle est truffée d'anomalies? Et surtout, comment en détermine-t-on la qualité? Avec le taux de diplomation? Illusion, puisqu'il ne témoigne en rien de la qualité de la formation (Boudreault, 2004b; TRÉAQFP, 2005).

Taux de placement des élèves diplômés? (MEQ, 1998 p. 7) Encore une fois, illusoire de le croire puisque que rien ne prouve que la qualité de la formation entraîne véritablement un taux de placement plus élevé. De plus, une meilleure compréhension de la situation requiert l'utilisation de vraies statistiques. Dans sa publication de deux mille dix (2010) : *La relance au secondaire en formation professionnelle*, le MELS utilise les données recueillies d'une façon un peu spéciale. Il se targue d'un taux de personnes en emploi (placement) de soixante-treize virgule huit pour cent (73,8%) pour en, quelque sorte, évaluer l'adéquation de la formation (Payeur, 1994 p.4; MELS, 2002 p. 79; MELS, 2006 p.3). En fait, le taux de placement se situe à un niveau beaucoup plus bas. Pour essayer de se doter d'un indicateur de qualité, les statistiques doivent être interprétées de manière à connaître le nombre de personnes en emploi à temps plein et *en rapport avec leurs études*. Si on réalise ce calcul, on obtient un taux avoisinant les cinquante pour cent (50%). Il faudrait reprendre les calculs du taux d'occupation avec plus de rigueur.

Premièrement, le nombre de personnes diplômées visées par l'enquête s'élève à trente-deux mille six cent soixante-treize (32 673). De ce nombre dix-huit mille trois cent soixante-dix-huit (18 378) ont répondu au questionnaire. Onze mille huit cent cinquante (11 850) assument un emploi à temps plein. Ce qui équivaut à soixante-quatre virgule cinq pour cent (64,5%). Neuf mille quatre-vingt-neuf (9 089) ont un emploi en rapport avec la formation. Ce qui nous donne un pourcentage final de quarante-neuf virgule cinq pour cent (49,5%). Parler d'un taux de placement réel de moins de cinquante pour cent, est-il un gage de qualité ou d'adéquation de la formation? De plus, pour l'ensemble des métiers de la construction, l'obtention de carte de compétence passe obligatoirement par le cours menant au DEP (Loi R-20 article 85.5)⁹. Donc, les personnes intéressées par un emploi dans ce secteur doivent automatiquement emprunter le chemin de la FP. Cela a pour effet de gonfler les chiffres de taux de placement.

Le tableau suivant présente les méthodes de calcul ministérielles et celles utilisées dans notre étude.

Tableau-1.7

Taux d'occupation d'un emploi en lien avec les études en formation
professionnelle

	MELS		Étude	
Total diplômés	32 673	-	32 673	-
Répondants	18 378	100 %	18 378	100 %
En emploi	13 566	73,8 %	13 566	73,8 %
Temps plein	11 850 / 13 566	87,4 %	11 850 / 18 378	64,5 %
Relié aux études	9 089 / 11 850	76,7 %	9 089 / 18 378	49,5 %
Taux utilisé	73,8 %		49,5 %	

Peut-on utiliser le taux de satisfaction des employeurs alors? Peut-être, mais nous devons encore une fois nous méfier des écrits gouvernementaux. Dans un

⁹ Exclusion faite lors de pénurie de main-d'œuvre dans un secteur particulier.

autre document publié en 2010¹⁰, le Ministère demandait à mille cent onze (1111) employeurs d'indiquer leur niveau de satisfaction des diplômés de la FP qu'ils avaient recrutés. Soixante-quatre virgule un pour cent (64,1%) se disaient plutôt satisfaits du rendement du diplômé trois mois après l'embauche. « *Plutôt satisfait* » étant très vague et prêtant à interprétation, nous utiliserons le taux de grande satisfaction qui lui se situe à six virgule quatre pour cent (6,4%). Avec un pourcentage si bas, peut-on honnêtement prétendre à la pertinence d'une formation qui, en principe, représente les fruits d'un partenariat entre le MELS et les entreprises?

Même si on ajoutait les « *plutôt satisfaisants* » le chiffre se situerait à soixante-dix virgule cinq (70,5 %). Si on replace ce chiffre dans un contexte de classe, c'est quand même près de sept élèves sur vingt-deux qui sont diplômés et jugés non satisfaisants par les employeurs. Qu'entend-on par formation adéquate? Un autre élément ajoute aux interrogations : le taux de grande satisfaction grimpe à trente-deux virgule sept pour cent (32,7%) après douze mois. Est-ce l'effet de la formation? Le Ministère semble penser que oui (MEQ, 1998 p. 7), mais sur quoi se base-t-il? Si le taux de grande satisfaction grimpe après un an; n'est-ce pas seulement l'œuvre de l'apprentissage en entreprise? En d'autres mots, l'expérience s'y avérerait-elle plus efficace pour former les travailleurs? La question se pose. Comment peut-on s'assurer de l'adéquation de la FP?

1.3.4 Vision étriquée

Notre recension illustre aussi le faible nombre de recherches exclusivement en FP au Québec et ailleurs dans le monde (Balleux, 2006). Habituellement, elles proviennent d'autres domaines et effleurent le secteur. Lorsque les études

¹⁰ MELS. (2010). *La formation professionnelle au secondaire : les employeurs s'expriment*. Québec : Gouvernement du Québec.

approfondissent un élément purement FP; elles correspondent généralement à une réalité trop étroite ou trop personnelle pour être généralisées. Donc, peu d'aspects généraux ont été étudiés (Kell, 2001; Chappell, 2003). Ensuite, il n'existe aucun fil conducteur entre les recherches. Chacun semble réaliser des projets isolément sans considérer les travaux d'autres chercheurs ou intervenants tout aussi solitaires dans leurs démarches reléguant beaucoup de travaux à des niveaux embryonnaires (Chappell, 2003). Comment justifier le choix d'un objet de recherche plutôt qu'un autre?

1.3.5 Vision réductrice

Si le Ministère dépeint si positivement la FP et que plusieurs auteurs (Hardy et Maroy, 1995; Balleux, 2000; Marsolais, 2001; Balleux, 2006; Deschenaux et Roussel, 2008; Allaire, 2009; Veyrac et Asloum, 2009; Beaucher et Balleux, 2010; Botondo, Mazalon et Beaucher, 2010; Allaire, 2011; Allaire, 2012; etc.) exposent des problèmes qui existent depuis très longtemps, on est en droit de se poser des questions : est-ce que le MELS est conscient des problèmes de la FP québécoise? S'en soucie-t-il vraiment? Est-ce que cette formation sert à retarder la rentrée sur le marché du travail de milliers de personnes? Est-ce une formation pour se donner bonne conscience en diplômant les élèves qui n'ont pu l'être à la formation générale?

Quand on regarde une à la fois les solutions ministérielles élaborées au fil du temps, on pourrait être tenté de croire que les remèdes convenaient aux malaises. Hausser les seuils d'accès pour éliminer les préjugés envers la FP ou intégrer les adultes et les jeunes dans une même formation pour relever le taux d'inscription général représentent de bons exemples. Cependant, quand on les regarde de plus près, ces « solutions » témoignent d'une vision gouvernementale très restreinte de l'étendue du secteur FP (CERTU, 2007). Les préjugés envers la FP datent de fort longtemps (Charland, 1982) et se révèlent les symptômes

d'autres problèmes. L'intégration des adultes dans la formation des jeunes a relevé le taux d'inscriptions, mais seulement celui des adultes alors que celui des moins de vingt ans stagne depuis plusieurs années (Doray, 2000, Tardif et Balleux, 2003; Ménard et Semblat, 2006). Dans un réseau comportant autant d'éléments interdépendants, comment agir sur un aspect sans envisager d'en bousculer ou d'en négliger un ou plusieurs autres?

Envisager chacun des éléments sans considérer ses interactions avec d'autres aspects se révèle hasardeux (Perrenoud, 1998b; Larose, 2010). Comment tenir compte de chacune des parties de la FP dans les décisions ministérielles pour éviter de compromettre des éléments qui fonctionnent bien?

1.4 CHANGEMENT DE VISION

Historiquement, les différents gouvernements gèrent difficilement les problèmes complexes (GTRFP¹¹, 1995 p. 26). Les multiples questionnements et constats de problèmes de vision gouvernementaux présentés dans les précédentes lignes mènent à trois postulats devenant les assises de cette étude (voir figure suivante). Ces derniers témoignent d'un manque d'optique globale de la part des décideurs (Perrenoud, 1998b; Allain, 2006 p. 3; CERTU, 2007 p. 16). Comment résoudre les malaises affligeants la FP si on ignore leurs sources et leurs incidences sur les autres éléments du système? Ou encore, comment déterminer si le secteur fonctionne adéquatement sans comprendre chacun des aspects du réseau individuellement et dans leurs interrelations? Développer une vision globale permet « *d'aborder tous les aspects d'un problème progressivement, mais non séquentiellement : partir d'une vue générale (globale) pour approfondir les*

¹¹ Groupe de travail sur la relance de la formation professionnelle des jeunes au secondaire et de la formation technique

détails avec de nombreuses itérations et retours en arrière pour compléter ou corriger la vision antérieure » (Durand et Nunez, p.3).

Enfin, une vue d'ensemble du secteur permettrait de comprendre les ramifications et les interactions des éléments constitutants puis d'élaborer des solutions en toute connaissance des conséquences possibles.

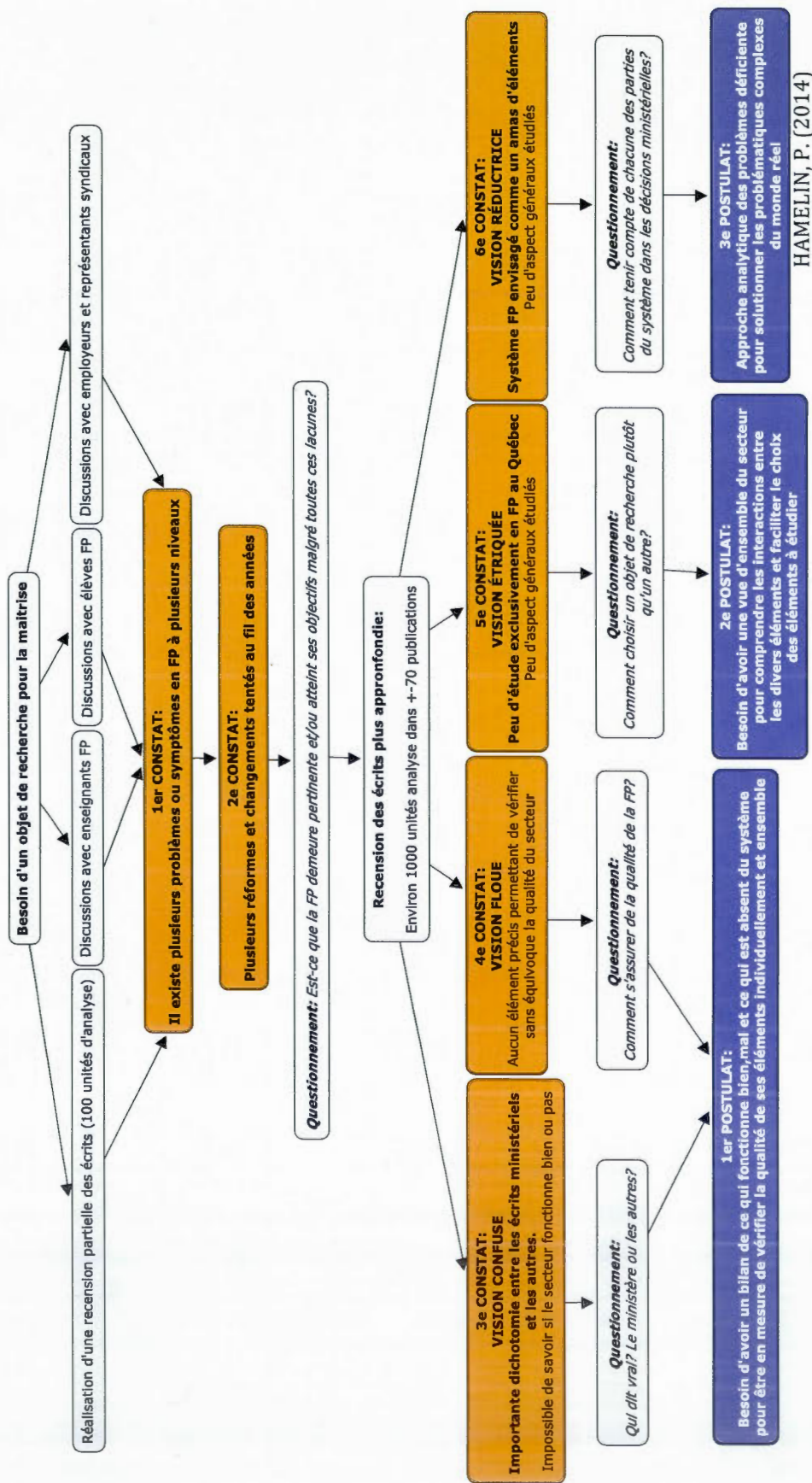
Présentement, on s'attaque à un élément problématique à la fois sans tenir compte de leur appartenance à un ensemble plus grand (Lemoigne, 1994; Perrenoud, 1998b). Tentatives après tentatives, le Ministère semble s'embourber un peu plus à chaque modification. Une nouvelle façon d'appréhender les difficultés doit être envisagée.

Cependant, vision globale ne représente pas nécessairement un synonyme de rapidité ou de facilité de changement. Le gouvernement par des décisions brusquées, souvent élaborées pour plaire au plus grand nombre d'électeurs possibles et satisfaire un marché de l'emploi en constante évolution nuit plus qu'il n'améliore la situation. « *La rapidité de leurs applications reste le seul avantage de ces réformes menées au coup sur coup* ». (Perriguet, 2011 p.19-20).

La figure-1.4 qui suit synthétise, en un réseau, la problématique dynamique de notre étude.

FIGURE-1.4

RÉSEAU DE LA PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE



1.5 OBJECTIFS GÉNÉRAUX ET SPÉCIFIQUES

Les objectifs de notre étude se divisent en deux catégories. Tout d'abord, incarnant une recherche exploratoire, elle vise la vérification des instruments diagnostiques auprès d'enseignants, d'élèves et d'employeurs d'une population restreinte. Cet exercice permettra d'utiliser ces instruments préalablement validés pour sonder les acteurs des dix-sept régions administratives québécoises lors d'éventuelles études doctorales.

Dans un deuxième temps, permettre une meilleure compréhension du secteur FP s'avère le but principal de l'étude. Pour ce faire, la réalisation d'un bilan de la situation actuelle s'avère l'objectif général. Il déterminera les éléments sains, problématiques et manquants. En guise d'objectif spécifique, l'élaboration d'un modèle qualitatif du réseau des problèmes à partir des éléments relevés dans le bilan améliorera la compréhension des interactions et des ramifications de ceux-ci dans le but éventuel d'envisager les répercussions des solutions projetées.

Dans cette optique, la question de recherche s'intitule : ***quels sont les éléments positifs, négatifs et absents du secteur de la formation professionnelle au secondaire québécois?***

1.5.1 Pertinence

Dans une branche de l'éducation où les divergences d'opinions sur ses bienfaits ou sur ses tares s'avèrent légion, il est primordial de connaître réellement la situation actuelle au-delà des fantasmes des uns et des vœux pieux des autres. Pour que la FP québécoise connaisse une évolution concrète et constante, il faut tout d'abord connaître en toute clarté l'état actuel de la situation. Comme le stipule Perrenoud (1998, p.29) : « *Cet état des lieux n'est pas facile à établir parce que le système éducatif ne s'est pas donné en temps utile des indicateurs fiables et standardisés (...).* » Puis, en connaissance de cause, les décisions concernant le

secteur seront empreintes de logique et de validité. Comme pour la réalisation d'un budget personnel afin de mieux gérer ses finances, il devient nécessaire d'agir le plus honnêtement possible. Les retours et itérations, les pauses de réflexion deviennent bénéfiques pour le futur. C'est ce que cette étude tente de réaliser : un arrêt temporaire pour vérifier objectivement si la FP québécoise fonctionne adéquatement.

En tant qu'enseignant dans ce secteur, « *énorme* » qualifie ma surprise quand on avance sans preuve ou avec des similitudes, comme la performance de nos élèves aux Olympiades des métiers (MELS, 2006 p.3), que notre branche d'éducation s'avère extrêmement performante. À l'opposé, d'autres condamnent la FP en ne considérant que son taux de décrochage. Le flou entourant ce secteur engendre des fossés énormes entre les différents acteurs. Clarifier la situation s'impose donc tel le but premier de cette étude.

CHAPITRE-II

CADRE CONCEPTUEL

Pour faciliter la compréhension de notre mémoire, certains termes retrouvés dans notre étude bénéficient, dans ce deuxième chapitre, d'une attention particulière. La présente recherche ne se voulant aucunement terminologique, le choix des définitions retenues témoigne d'un partage utilitaire d'un vocabulaire commun avec le lecteur. Les expressions choisies se divisent en deux groupes : les concepts structurant notre étude et les modèles la soutenant. Les premiers comprennent les termes centraux issus de différentes parties de notre étude, les seconds définissent des outils utilisés tout au long du processus de recherche.

2.1 LES CONCEPTS

Les concepts subséquents ont été choisis en fonction de leur importance qualitative et quantitative dans notre étude. Ces termes déterminants délimitent les frontières de cette dernière. Nous optons pour la précision des concepts fondamentaux suivants: vision, opinion, perception, bilan, portrait, réseau notionnel et problématique ainsi que problème clef.

2.1.1 Vision, opinion et perception

Le choix du terme « *perception* » pour définir les éléments recueillis par les collectes de notre étude, plus qu'une mesure de convenance, témoigne d'une décision réfléchie. Les définitions des termes vision, opinion et perception, étant très voisines l'une de l'autre, nous les clarifions dans les prochaines lignes.

Le Petit Robert (2006 p. 2787) décrit la vision comme « *l'action de voir, de se représenter en esprit* ». « *Une manière de voir, de concevoir, de comprendre*

quelque chose de complexe », stipule le Larousse¹². Le dictionnaire en ligne Merriam-Webster¹³ la définit aussi comme « *a thought, concept, or object formed by the imagination* ». On peut résumer que le concept *vision* symbolise « *une représentation de l'esprit ou une façon de comprendre quelque chose de complexe* ». Les données recueillies dans nos cinq collectes expriment cependant davantage que des visions.

Tableau-2.1

Définitions de vision

Vision		
<i>Petit Robert</i>	<i>Larousse en ligne</i>	<i>Merriam-Webster en ligne</i>
Action de voir, de se représenter en esprit	Manière de voir, de concevoir, de comprendre quelque chose de complexe.	A thought, concept, or object formed by the imagination.

Concernant l'opinion, le Petit Robert (2006 p. 1787) la présente comme un « *point de vue, position intellectuelle, idée ou ensemble des idées que l'on a dans un domaine déterminé* ». Le Larousse¹⁴ quant à lui, stipule qu'elle représente un « *jugement, avis, sentiment qu'un individu ou un groupe émet sur un sujet, des faits, ce qu'il pense* ». Finalement, le Merriam-Webster en ligne¹⁵ abonde dans le même sens en précisant qu'une opinion évoque « *a view, judgment, or appraisal formed in the mind about a particular matter* ». C'est donc dire qu'une opinion est « *une vue, un avis, un sentiment ou un jugement qu'un individu émet dans un*

¹² Dans *Larousse en Ligne*, retrouvé le 3 mars, 2013 sur <http://www.larousse.fr>

¹³ <http://www.merriam-webster.com/dictionary> consulté le 3 mars 2013

¹⁴ Ibid.

¹⁵ Ibid.

domaine déterminé». La majorité des questions soumises aux répondants requièrent davantage qu'un avis ou un jugement.

Tableau-2.2
Définitions d'opinion

Opinion		
<i>Petit Robert</i>	<i>Larousse en ligne</i>	<i>Merriam-Webster en ligne</i>
Point de vue, position intellectuelle, idée ou ensemble des idées que l'on a dans un domaine déterminé.	Jugement, avis, sentiment qu'un individu ou un groupe émet sur un sujet, des faits, ce qu'il pense.	A view, judgment, or appraisal formed in the mind about a particular matter.

Selon Sokoty (2011 p.42), le concept de *perception* a fait l'objet de plusieurs recherches au fil des années. Relevant d'un processus mental pour certains ou de résultat de la pensée pour d'autres, la perception bénéficie d'interprétations différentes dans la littérature. Compte tenu la grande quantité d'informations, Sokoty (2011) réalisa une rigoureuse synthèse d'une quarantaine d'unités d'analyse avant d'élaborer une définition qui cadre parfaitement avec notre étude. Selon ce dernier : « *La perception est le résultat de la pensée qui révèle un ensemble de connaissances, de croyances, de représentations et de sentiments, traduisant le point de vue de l'individu sur une réalité dont il a la faculté de prendre conscience.* »

Nos cinq collectes de données peuvent témoigner à certains moments de visions et d'opinions des répondants. Par contre, la définition de la perception précédente englobe l'esprit général des questions présentées dans les questionnaires.

2.1.2 Bilan

L'utilisation du terme *bilan* revient à quelques reprises dans les chapitres précédents et subséquents. Étape primordiale de la réalisation d'un portrait, le terme se retrouve, sans surprise, comme objectif général de notre étude. Ce concept bénéficie de plusieurs interprétations, il nécessite donc davantage de précision dans le contexte de notre recherche.

La première définition, se rapprochant de notre conception, provient du Petit Robert (2006 p.255). Ce dernier présente le bilan tel un « *inventaire périodique de tout ce qu'une entreprise possède et de tout ce qu'elle doit* ». L'aspect d'inventaire périodique cadre parfaitement avec notre étude, mais le reste de la description touche davantage l'aspect économique. Plus près de notre vision et dans une dimension éducationnelle, le Dictionnaire actuel de l'éducation, 3e édition (DAÉ) (2005 p.172) le définit comme un « *inventaire général de la situation organisationnelle ou financière d'un organisme d'éducation* ». Encore trop large, cette dernière interprétation n'inclut guère une dimension essentielle à notre recherche : l'aspect pédagogique. Pour plus de précision, citons Jacques-Yvan Morin¹⁶ (Legendre, 2001 p.216) : « *Avec le recul des années, force nous est de constater que cette réforme a dû s'attaquer avant tout aux problèmes matériels de l'école – la brique et le béton – et que, dans la bousculade, les aspects pédagogiques n'ont pu recevoir toute l'attention requise.* »

Comme Morin, Legendre (2001), Boudreault (2004) et nombre d'autres chercheurs et praticiens, nous croyons qu'un renouveau scolaire doit absolument tenir compte des éléments pédagogiques, sinon l'emportent les aspects logistiques, mais non centraux et déterminants, de gestion, de réglementation, d'administration, de ressources humaines et financières. Cet aspect essentiel décrit dans le DAÉ (2005, p.1023) comme: « *relatif à*

¹⁶ Propos du ministre de l'Éducation du Québec en 1977.

l'enseignement » détient une place centrale dans notre étude. Nous en venons donc à expliciter notre compréhension du terme *bilan* dans l'optique suivante: « **inventaire global et périodique de la situation organisationnelle et pédagogique d'un organisme d'éducation et d'un type particulier de formation.** »

2.1.3 Portrait

Dans notre étude, l'utilisation du concept *portrait* s'associe souvent au terme *bilan*, le premier étant en quelque sorte l'aboutissement du second. Le terme *portrait* figure donc légitimement dans le titre de notre recherche.

Le Petit Robert (2006 p. 2017-2018), dans une optique plus générale, définit le *portrait* telle une « *représentation (d'une personne réelle) par le dessin, la peinture, la gravure (...) description d'une chose* ». Manquant quelque peu de précision dans notre contexte, cette définition présente le *portrait* comme l'image d'une chose ou d'une personne. Le Larousse¹⁷ spécifie qu'il s'agit de « *la représentation exacte de quelque chose* ». Cette notion d'exactitude change complètement le sens du terme. Le *portrait*, plus qu'une reproduction quelconque ou une estimation de la réalité, devient une représentation exacte de celle-ci. Telle est l'acceptation que nous retenons pour notre étude.

2.1.4 Réseau notionnel et problématique

Dans cette section, le concept de *réseau* bénéficie de deux interprétations en fonction du terme associé. Tout d'abord, un *réseau* peut être notionnel devenant ainsi un « *système formé des termes majeurs permettant de décrire et de délimiter un domaine d'études ou d'activités* » DAÉ (2005 p.1181). L'utilisation du *réseau* notionnel de notre étude a permis d'effectuer le choix des concepts à définir dans ce chapitre.

¹⁷ Ibid

Ensuite, faisant partie intégrante de l'objectif spécifique de notre étude, le concept *réseau problématique* mérite une attention particulière. Pour formuler une interprétation s'appliquant précisément à notre recherche, nous utiliserons trois définitions comme assises.

Premièrement, bien que plusieurs acceptions du terme réseau existent, celle que nous préconisons vient de Baudin (1996 p.136-137). Pour lui, un réseau est une « *répartition des éléments ou des entités d'une organisation ou d'activités d'enseignement en différents points (géographiques) reliés les uns aux autres* ». Pour cet auteur, non seulement les éléments composent l'organisation, mais au-delà d'un simple assemblage, ils établissent des liens les uns avec les autres. L'aspect relationnel revêt une importance essentielle.

Dans un deuxième temps, la notion de problématique influence qualitativement les éléments du réseau d'abord puis, le réseau par la suite. Le Petit Robert (2006, p.2076) décrit ce terme comme « *qui fait problème (...) aléatoire, hasardeux, hypothétique* ». Dans le DAÉ (2005, p.1077), on précise davantage en le décrivant comme « *aléatoire, conditionnel, douteux, hypothétique, hasardeux, incertain, obscur; se dit d'un questionnement énigmatique ou d'une situation ambiguë dont la solution est absente ou qui présente une difficulté certaine (...)* ».

Utilisant comme fondements ces trois définitions, nous postulons qu'un *réseau problématique* représente une « *répartition en différents points reliés les uns aux autres des éléments aléatoires, conditionnels, douteux, hypothétiques, hasardeux, incertains, obscurs, énigmatiques ou ambigus d'une organisation ou secteur scolaire* ».

2.1.5 Problème clef

Le *problème clef* est un concept employé à profusion dans plusieurs domaines, mais que peu d'auteurs ont jugé bon de développer. N'ayant pu trouver une définition satisfaisante, nous utiliserons en guise d'assises, plusieurs explications

connexes. De cette façon, nous pourrions en extirper une interprétation en lien avec notre étude. Pour le Petit Robert (2006 p.2076), un problème représente une « *difficulté qu'il faut résoudre pour obtenir un certain résultat; situation instable ou dangereuse exigeant une **décision*** ». Dans le DAÉ (2005, p. 1078), on énonce qu'il s'agit d'une « ***situation préoccupante** à laquelle est confronté un **individu ou un groupe**, et dont la modification présente un **niveau certain de difficulté*** ». Une « *question à résoudre dans un domaine quelconque qui se présente avec un certain nombre de **difficultés, d'obstacles** – difficultés mettant dans une situation **pénible, contraignante, contrariante*** », précise de son côté le Larousse¹⁸.

En jumelant ces trois explications, nous sommes en mesure de formuler cette définition du problème : « *situation préoccupante, pénible, contraignante et contrariante qui confronte un individu ou un groupe, et dont la résolution présente un niveau certain de difficultés ou d'obstacles.* »

Comment le terme *clef* influence-t-il le problème? Dans le Petit Robert (2006 p.453), on retrouve sous le mot *clef*: « *qui est très important, dont le reste dépend (...) de laquelle dépendent beaucoup d'autres.* » Le Larousse¹⁹ abonde dans le même sens en précisant : « *en apposition à un nom auquel il est lié ou non par un trait d'union, indique quelque chose ou quelqu'un qui est capital, essentiel, dont tout dépend.* »

À la lumière de ces deux explications, nous sommes en mesure de formuler notre acceptation du problème *clef* :

« *Situation préoccupante, pénible, contraignante et contrariante, s'avérant une cause majeure de la dynamique d'ensemble, laquelle confronte un individu ou un groupe et dont la résolution, présentant certaines difficultés*

¹⁸ Ibid

¹⁹ Ibid

ou obstacles, entraînerait des incidences positives de remédiations des autres problèmes ou des manifestations indésirables au sein du réseau problématique. »

2.2 LES MODÈLES

Pour éviter l'égaré dans les méandres du processus de réalisation de cette étude, l'utilisation de deux modèles ou outils se révèle pertinente et facilitante. Tout au long des différentes étapes de notre recherche, ces deux instruments, nous ont guidés. Il s'avère donc déterminant d'explicité ici ces deux représentations ou cadres d'étude.

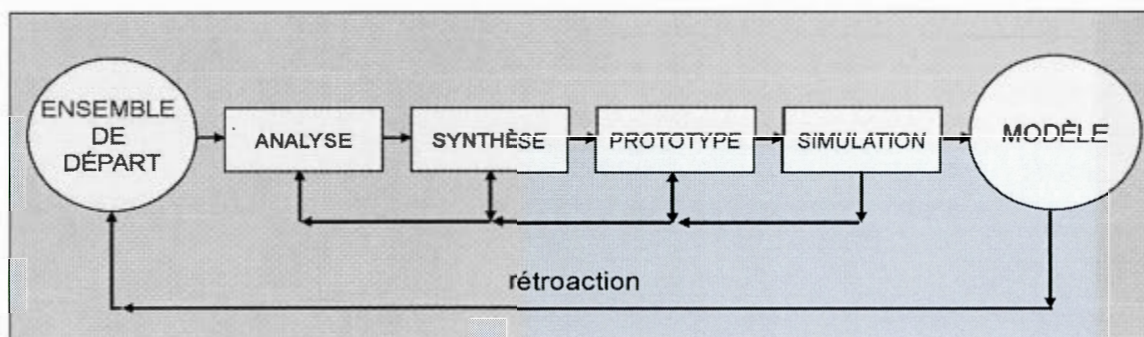
2.2.1 Anasynthèse

L'anasynthèse représente le premier modèle utilisé dans notre étude. Elle occupe une place centrale, et ce, dès le début de la recension des écrits, dans notre arsenal de recherche. Dans le DAÉ (2005, p.74), on la présente ainsi : *« néologisme formé des mots analyse et synthèse et qui désigne le processus général d'élaboration d'un modèle suggéré par Leonard C. Silvern; processus cyclique analyse – synthèse – prototype – simulation – analyse. »*²⁰

²⁰ Dans **L'Éducation totale** (1983), Renald Legendre adapte le concept d'*anasynthesis* de Leonard C. Silvern (1972) *System Engineering Applied to Training* et l'applique comme processus de recherche terminologique pour produire le **Dictionnaire actuel de l'Éducation** et ses autres publications. Un grand nombre de chercheurs (professeurs, étudiants aux études supérieures) de diverses universités utilisent l'anasynthèse dans leurs études, leurs mémoires ou leurs thèses.

FIGURE-2.1

L'ANASYNTHÈSE (DAÉ, 2005 p.75)



L'anasynthèse consiste en un processus méthodique d'élaboration d'un modèle, qu'il soit verbal comme un rapport de recherche, d'intervention ou autre. Ce processus peut s'utiliser à toutes les étapes d'une recherche, comme aussi aux sous-étapes de celle-ci. Chacun des chapitres ou des paragraphes peuvent être élaborés en suivant l'anasynthèse (DAÉ, 2005, p.75).

« L'analyse et la synthèse sont deux formes de pensée en relation d'interdépendance. La synthèse, sans l'analyse, constitue une démarche privée du sens de l'immédiat, du partiel, alors que l'analyse, sans la synthèse, est une démarche privée du sens du média, de la vision de l'ensemble, du tout. Associer l'analyse et la synthèse, c'est faire progresser la recherche vers le concret, le partiel, le visible, en même temps que vers l'abstrait, le général, l'universel, l'invisible » (DAÉ, 2005, p.75).

En terminant, ce processus systématique comporte quatre étapes dont la succession ne se réalise pas que linéairement. Les retours fréquents à l'étape précédente entraînent un cheminement en boucle.

Le tableau suivant présente une brève explication de chacune des étapes.

Tableau-2.3

Les étapes de l'anasynthèse

<i>Étapes de l'anasynthèse</i>	
Analyse	Identification et cueillette des données pertinentes
Synthèse	Structuration des composantes, réunion du réseau problème
Prototype	Élaboration de la meilleure synthèse à l'interne (<i>par le ou les responsables du processus</i>)
Simulation	Vérification du prototype jusqu'à saturation à l'interne et vérification à l'externe (<i>par des personnes compétentes et extérieures au processus</i>)

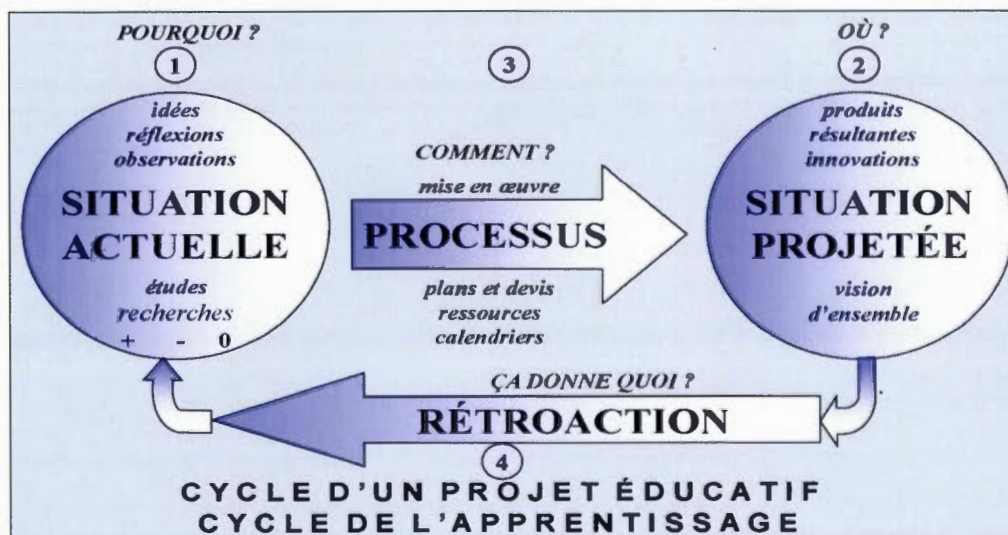
2.2.2 Cycle général d'évolution

Dans le DAÉ (2005, p.340), on définit le cycle général d'évolution comme un « *cycle de changement méthodique dont le but est de combler l'écart existant entre une situation actuelle que l'on désire améliorer et une situation projetée que l'on juge souhaitable* ». Pour permettre une compréhension accrue de cette interprétation, un rappel des objectifs de notre recherche devient nécessaire. L'objectif général consiste en la réalisation du bilan de la formation professionnelle québécoise. Nous voulons déterminer les éléments qui fonctionnent bien (+), les aspects déficients (-) et finalement les composantes absentes (0) du secteur qu'ils seraient souhaitables d'inclure. L'objectif spécifique vise l'élaboration d'un modèle du réseau problématique. L'atteinte de ces cibles se veut la première étape du cycle général d'évolution (CGÉ). Il s'agit du stade de détermination de la situation actuelle (1). « *Effectuer une analyse exhaustive de la situation de départ* » (Legendre, 2001 p.31) devient une

condition essentielle d'un renouveau empreint de clarté et de réalisme (Perrenoud, 1998 p.26). C'est exactement le rôle du premier stade du CGÉ.

FIGURE-2.2

LE CYCLE D'ÉVOLUTION (DAÉ 2005, P. 341)



Le cycle général d'évolution comporte quatre étapes successives. Après la précision de la situation actuelle (1) vient le stade de détermination de la situation projetée (2). Cette étape se veut la définition du changement à apporter, de la situation souhaitable ou de la finalité du changement. Subséquemment à l'explicitation des modifications à effectuer vient l'étape logistique du cycle : préciser le processus de passage de la première étape à la seconde (3). Puis finalement, toute situation projetée devient une situation actuelle après ajustements et rétroactions (4). L'atteinte de la situation parfaite n'étant qu'illusoire, le CGÉ, par sa récursivité permet de progresser systématiquement vers l'objectif ultime.

CHAPITRE-III

MÉTHODOLOGIE

Au premier chapitre, nous avons démontré l'importante nécessité d'un bilan général ainsi que celle d'un modèle qualitatif du réseau problématique de la FP québécoise dans l'optique éventuelle d'un renouveau curriculaire approprié qui tarde depuis longtemps. Au deuxième chapitre, nous avons construit le cadre de la résolution de problèmes par la précision des concepts et des modèles essentiels à la présente recherche.

La réalisation du portrait de la situation actuelle de la FP étant l'objectif ultime de notre étude, ce troisième chapitre illustre et justifie les choix méthodologiques. Ce dernier se divise en cinq parties : l'approche de recherche, les sources de données, les modes de collecte, les outils diagnostiques et finalement les modalités d'analyse.

3.1 APPROCHE DE RECHERCHE

Cette première partie de l'analyse méthodologique se subdivise à son tour en deux: type de recherche et démarche méthodologique. Les principes sous-jacents à notre étude font l'objet de descriptions dans la section précisant le type de recherche. Puis, dans la démarche méthodologique, figure la présentation des différentes étapes de la recherche.

3.1.1 Type de recherche

Désirant que, de nos observations, se dégage le portrait global et actuel de la FP québécoise par la collecte de données issues de la revue de la documentation ainsi que des perceptions des enseignants-praticiens, des élèves et des

employeurs, un cheminement et un raisonnement inductif s'imposent; notre approche s'avère donc prioritairement **qualitative** (Gaudreau, 2011 p.82).

Plus précisément, nous la voulons **qualitative-interprétative** puisque se mouvant « à la réalité des répondants » telle que le définissent Karsenti et Savoie-Zajc (2004, p.125). Nous souhaitons donc nous mettre à l'écoute des différents acteurs de notre étude pour mieux comprendre le sens qu'ils attribuent aux phénomènes qu'ils vivent au quotidien. Une recherche de ce type « *permet de comprendre, de l'intérieur, la nature et la complexité des interactions d'un environnement spécifique* » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004, p.125-126).

Notre approche se veut également **empirique** par ses collectes de données auprès d'acteurs du secteur et notre intention de décrire concrètement la situation actuelle. Voici deux définitions complémentaires de la recherche de ce type :

« Recherche visant à décrire ou à expliquer des phénomènes, ou à résoudre des problèmes par des observations contrôlées ou non, ou par des expérimentations. » (DAÉ, 2005 p.1148)

« (...) elle comprend une collecte de données dans le monde concret pour décrire ou expliquer un ou des phénomènes. » (Gaudreau, 2011 p.82)

Ensuite, puisqu'elle vise la conception de l'image la plus précise du secteur FP, elle s'inscrit dans une approche **descriptive**. Van Der Maren (1995, p.71 et 2003, p.31) précise que ce type d'étude « (...) tente de rendre compte d'un objet ou d'un phénomène en identifiant ses conditions d'apparition (d'existence ou de changement) et ses dimensions (les éléments qui le constituent), et en dégagant les lois, les principes et les structures dominantes de son fonctionnement, de son évolution et de son interaction avec l'environnement ».

Puis dans une vision globale d'études universitaires, la présente recherche représente la première partie d'un projet d'envergure qui se poursuivra lors d'études doctorales subséquentes et qui couvrira l'ensemble du territoire

québécois. Devenant de ce fait, la phase initiale, dite **exploratoire**, d'un processus de recherche continu (Selltiz et coll. 1977, p.92). Attaquer un projet de cette ampleur nécessite, au préalable, une vérification des éléments recensés dans les écrits et des instruments diagnostiques auprès d'une population restreinte. Comme l'indique Bordeleau et coll. (1982, p.37) : « (...) *quand une problématique est très large, le chercheur peut être appelé à exécuter une recherche exploratoire afin d'inventorier les problèmes majeurs, d'établir leur importance relative et de poser les priorités de recherche (...) la phase exploratoire constitue un **sine qua non** au développement des instruments de travail qui serviront à évaluer et/ou à mesurer les composantes du problème.* » Nous décidons donc du caractère exploratoire de notre étude puisqu'elle vise à « *rendre les chercheurs plus familiers avec le phénomène qu'ils se proposent d'étudier au cours d'une période subséquente, mieux structurée, ou avec le milieu dans lequel ils ont l'intention de faire cette étude; clarifier les concepts; poser les priorités pour les recherches à venir; recueillir des renseignements sur les possibilités pratiques de faire la recherche dans des milieux naturels; servir d'inventaire des problèmes considérés urgents par ceux qui travaillent dans un domaine particulier de relations sociales* » (Selltiz et coll. 1977, p.91).

Bien que nous désirions appréhender au mieux la réalité du secteur grâce aux perceptions des enseignants, des élèves et des employeurs, nous croyons qu'une telle réalité existe au-delà de ce qu'ils perçoivent. Ces derniers combinés avec la recension des écrits deviennent des instruments pour comprendre le système de FP québécois. La vision qui sous-tend notre étude postule que cette réalité se révèle indépendante de notre réflexion. Elle possède « *une structure qui lui est propre et ses attributs sont indépendants de tout sujet connaissant* » (Guay, 2004 dans DAÉ, 2005). Notre lentille générale appartient donc au paradigme **réaliste** comme le définit Bhaskar (1975 dans Quinn Patton, 2002, p.95):

« presumes the existence of an external world in which events and experiences are triggered by underlying (and often unobservable) mechanisms and structures. »

Et Guay (2004 dans DAÉ, 2005) :

« Doctrine selon laquelle il existe une réalité externe au sujet connaissant (...) que cette réalité peut être connue (...) décrire, du moins en partie, le réel tel qu'il est en soi ».

Plus spécifiquement, nous adhérons au **réalisme critique** issue des travaux de Mario Bunge en tant qu'« épistémologie selon laquelle la réalité peut être représentée et comprise sans nécessairement prétendre que l'on réussisse à l'appréhender exactement telle qu'elle est vraiment » (DAÉ, 2005 p.1131). En d'autres termes, le passage de ce qui est apparemment la réalité à ce qu'est réellement la réalité incarne le but intrinsèque de notre étude. Pour ce faire, nous tenterons de décrire le plus fidèlement possible la situation actuelle de la FP.

3.1.2 Démarche méthodologique

Notre étude comporte six étapes différentes de collecte de données. Tout d'abord, la réalisation d'une recension approfondie des écrits a permis de colliger plus de mille unités d'analyse concernant les éléments efficients, déficients ou absents de la FP. Par ce premier exercice, nous avons dégagé un bilan primaire (voir Annexe 1-2-3-4 et 5).

Ce dernier a servi à l'élaboration de questions pour deux groupes de discussion (*focus group*) : l'un avec des enseignants, l'autre avec des élèves. « Les interviews de groupe, au cours de la pré-enquête ont un autre intérêt, celui de pénétrer dans la mentalité de la population d'enquête. (...) L'interview de groupe permettra de prévoir les difficultés de l'implantation, de la présentation et de la réalisation de

l'enquête. (...) Apparaîtront aussi les difficultés auxquelles s'attendre de la part du milieu ambiant (...) » (Mucchielli, 1980 p. 15).

Les éléments vérifiés lors de l'étape précédente ainsi que les nouveaux pouvant émaner de celle-ci, servent d'assises pour la création des questionnaires. Ces derniers ont été distribués à des enseignants, des élèves, des diplômés et des employeurs d'une des dix-sept régions administratives québécoises. L'ensemble des données recueillies s'est vu ensuite regroupé et analysé, pour réaliser le bilan final et par la suite, le modèle du réseau problématique final.

Tableau-3.1

Résumé des étapes de la recherche

<i>Étape</i>	<i>Activité (s)</i>	<i>Objectif (s)</i>	<i>Préalable (s)</i>
1	Recension approfondie des écrits	-Bilan primaire -Déterminer les éléments à approfondir en groupe	-
2 et 3	Discussions de groupe Enseignants / Élèves	-Éclaircir et vérifier les éléments de la recension -Déterminer questions pour les questionnaires	-Bilan primaire
4,5 et 6	Questionnaires : Enseignants / Employeurs / Élèves et diplômés /	-Vérifier les éléments relevés lors de deux étapes précédentes -Bilan finale	-Éléments recueillis suite aux discussions de groupe

3.2 SOURCES DE DONNÉES

Dans cette section, nous présentons les caractéristiques de la population d'origine, les procédés d'échantillonnage, les échantillons théoriques (enseignants, élèves et employeurs) et finalement, les modalités de recrutement.

3.2.1 Population

Pour obtenir l'image la plus précise possible du secteur FP, notre étude doit tenir compte de plus d'une perspective. Recueillir les perceptions d'un seul groupe d'acteurs biaiserait les résultats. Notre recherche nécessite donc la sollicitation de trois groupes distincts: les enseignants, les élèves en cours de formation et les diplômés, puis finalement, les employeurs. La majorité des articles, textes, rapports ou volumes concernent l'un ou l'autre de ces acteurs de la FP. Les collectes de données auprès de ces trois groupes permettent une forme de triangulation assurant l'atteinte des objectifs précédemment mentionnés. Cette étude étant exploratoire, notre population d'origine provient d'une seule des régions administratives québécoises. Néanmoins elle couvre, comme nous le verrons, l'ensemble du territoire et sollicite un grand nombre de répondants divers.

La région visée inclut huit centres FP publics francophones d'une même commission scolaire, un centre anglophone faisant partie d'une autre commission scolaire et un centre privé. Pour préciser davantage, nous incluons tous les membres du réseau public francophone oeuvrant dans les filières régulières (AEP, ASP et DEP).

Les enseignants, élèves, diplômés et employeurs de diplômés de la FP de cette région administrative du MELS actualisent et représentent notre population d'origine. Dans un but de cohérence accrue et de logistique, le centre privé et le centre anglophone ne font pas partie de notre population d'origine. Simplement parce qu'ils dispensent plusieurs programmes de filières différentes : formation-maison, attestation d'études collégiales, DEP, ASP, secondaire adulte général, cours de langue, etc.

Puis, dans un souci d'établir le portrait le plus actuel possible, nous sollicitons uniquement la participation d'employeurs ayant embauché des diplômés depuis

les cinq dernières années. De même, nous brigions la participation de diplômés récents soit, depuis cinq ans au maximum.

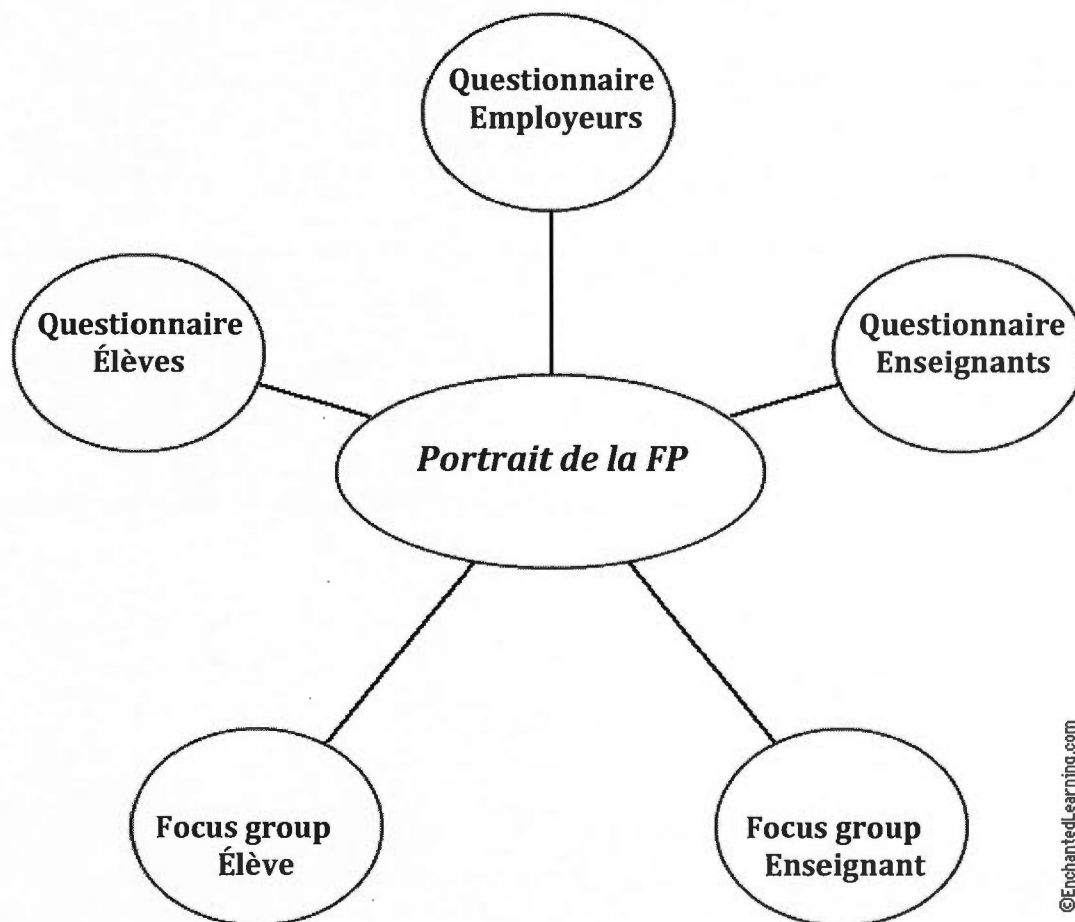
Une recherche qui tenterait de sonder une population aussi grande nécessiterait beaucoup de temps et de ressources autant financières qu'humaines. Dans les circonstances actuelles, ne disposant d'aucun de ces derniers, nous avons tenté de trouver le ou les procédés d'échantillonnage les plus appropriés.

3.2.2 Procédés d'échantillonnage

Revenons d'abord sur le fait que nous préconisons deux modes pour réaliser les cinq collectes de données auprès des trois groupes d'acteurs de la FP : le *focus group* et le questionnaire à échelle réduite. Pour ce faire, nous avons opté pour l'utilisation de l'échantillonnage stratifié. Ce dernier étant un « *échantillon constitué de sujets choisis aléatoirement à l'intérieur de strates bien définies de la population cible* » (DAÉ, 2005 p.469). Plus précisément, nous préconisons l'échantillon stratifié pondéré dont « *les sujets des différentes strates sont proportionnels au nombre total de l'échantillon global et correspondent aux mêmes proportions pour les mêmes strates de la population cible qu'il doit ainsi représenter* » (DAÉ, 2005 p.469).

FIGURE-3.1

LES CINQ PÔLES DE COLLECTE DE DONNÉES



©EnchantedLearning.com

Nous avons donc élaboré quatre échantillons théoriques selon les caractéristiques ciblées par notre problématique (Gaudreau, 2011 p.108).

3.2.3 Échantillonnage des enseignants

Pour effectuer l'échantillonnage de la population des enseignants en FP de la région visée, nous avons identifié deux éléments majeurs pouvant influencer la perception des professeurs : le genre et le statut d'emploi. L'utilisation de ces deux critères permet d'établir le premier échantillon théorique. Selon des

statistiques de 2012-2013²¹, il y a deux-cent-quatre (204) enseignants en FP permanents dans la région visée. De ce nombre, il y a cent-trente-un (131) hommes et soixante-treize (73) femmes. Trois-cent-trois (303) s'avèrent non permanents, dont deux-cent-onze (211) hommes et quatre-vingt-douze (92) femmes. La population totale des enseignants en FP de cette région s'élève à cinq-cent-sept (507) personnes.

Le tableau suivant présente le nombre ainsi que le pourcentage de la population totale servant à créer le premier échantillon enseignants.

Tableau-3.2

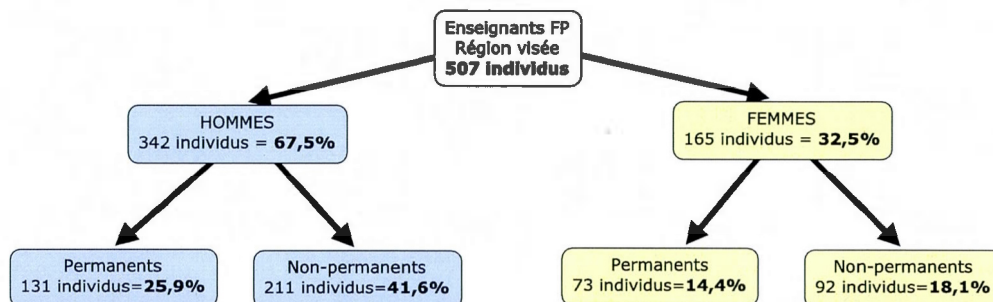
Répartition des enseignants en formation professionnelle selon leurs statuts d'emploi et leurs genres pour l'année 2012-2013

<i>Statut</i>	<i>Homme</i>	<i>Femme</i>	<i>Total</i>
Permanents	131	73	204
	25,9%	14,4%	40,3%
Contractuels et à taux horaire	211	92	303
	41,6%	18,1%	59,7%
<i>Total</i>	342	165	507
	67,5%	32,5%	100%

²¹ Statistiques non-publiées par le MELS provenant du service des ressources humaines de la commission scolaire concernée.

FIGURE-3.2

RÉPARTITION DES ENSEIGNANTS EN FORMATION PROFESSIONNELLE SELON LEURS STATUTS
D'EMPLOI ET LEURS GENRES POUR L'ANNÉE 2012-2013



HAMELIN, P. (2014)

La conversion des informations en pourcentages permet d'établir l'échantillon pour le groupe de discussion des enseignants. Tel que l'énonce Boutin (2007 p.18), le nombre idéal de participants pour une discussion de groupe se situe entre six et douze. Puisque notre population d'origine comporte une grande quantité d'individus, nous avons choisi d'établir le nombre d'intervenants à douze, tout en gardant les mêmes proportions dans chacune des catégories que dans la réalité. Une simple « règle de trois » nous a permis de déterminer la composition générale de notre groupe. Après arrondissement à l'entier le plus près, on retrouve: huit hommes dont trois permanents et cinq non permanents. Puis, quatre femmes incluant deux permanentes et deux occasionnelles (contractuelles et à taux horaire).

Les tableaux suivants présentent les nombres bruts et arrondis d'enseignants nécessaires à la réalisation du premier *focus group*.

Tableau-3.3

Échantillon théorique (brut) des enseignants pour le groupe de discussion selon leur statut d'emploi et leur genre

<i>Genre</i>	<i>Permanents</i>	<i>Contractuels et à taux horaire</i>	<i>Total</i>
Femme	1,73	2,17	3,9
Homme	3,11	4,99	8,1
Total	4,84	7,16	12

Tableau-3.4

Échantillon théorique (**après arrondissement**) des enseignants

<i>Genre</i>	<i>Permanents</i>	<i>Contractuels et à taux horaire</i>	<i>Total</i>
Femme	2	2	4
Homme	3	5	8
Total	5	7	12

Pour la collecte de donnée à l'aide du questionnaire, notre deuxième échantillon théorique comporte les mêmes critères que le premier, soit le genre puis le statut d'emploi. Puisque notre étude se veut exploratoire, nous avons établi à cent (100) le nombre total de répondants.

Pour créer notre échantillon, nous utilisons les pourcentages déterminés dans le tableau 3.2 pour connaître le nombre d'enseignant selon les différents critères. Les pourcentages bénéficient ensuite d'un arrondissement à l'unité près afin d'obtenir des nombres entiers.

La figure et le tableau suivants indiquent le nombre nécessaire d'enseignants selon les critères de genre et de statut d'emploi.

Tableau-3.5

Nombre nécessaire d'enseignants pour répondre au questionnaire

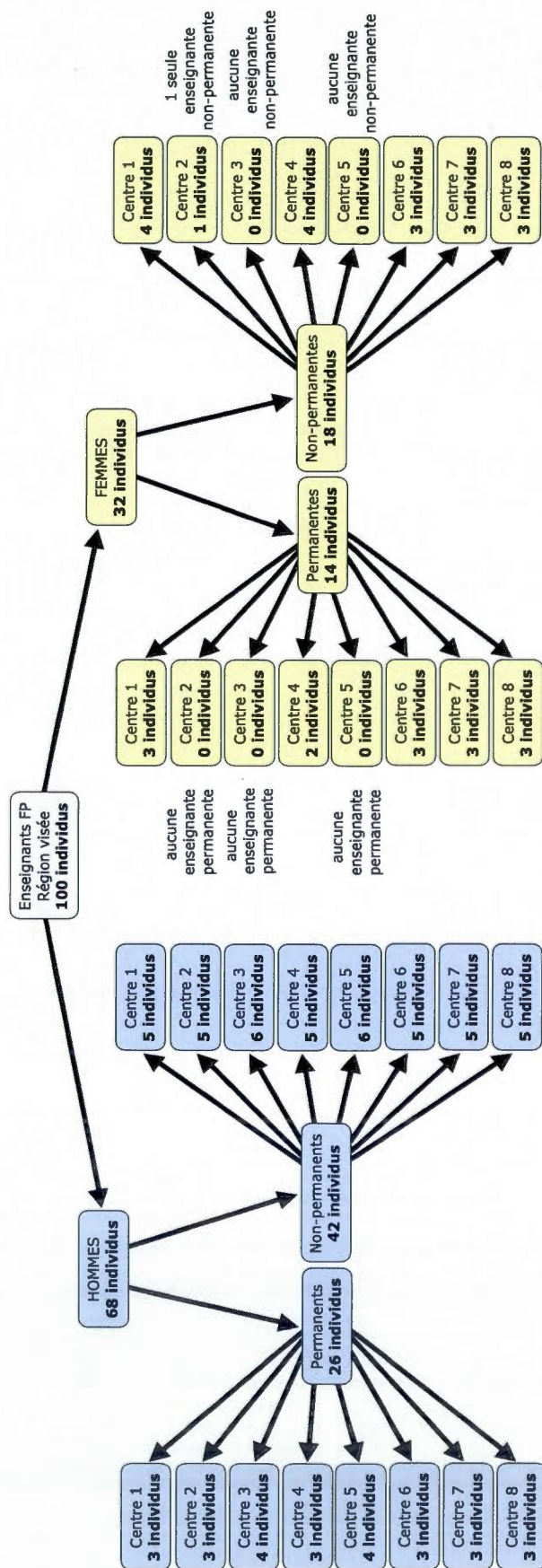
<i>Statut</i>	<i>Homme</i>	<i>Femme</i>	<i>Total</i>
Permanents	26	14	40
Contractuels et à taux horaire	42	18	60
<i>Totaux</i>	68	32	100

Dans le but de couvrir l'ensemble du spectre des opinions possibles, nous ajoutons un critère à notre échantillonnage pour le questionnaire. Nous répartissons le nombre d'enseignants dans les huit centres FP de la région visée. Pour ce faire, nous avons procédé à un ajustement du nombre d'enseignant par centre puisque l'école 2 emploie seulement une enseignante non permanente et les centres 3 et 5 n'en emploient aucune.

La figure 3.3 qui suit présente l'échantillonnage théorique pour la distribution du questionnaire.

FIGURE-3.3

ÉCHANTILLON THÉORIQUE ENSEIGNANTS POUR LA DISTRIBUTION DU QUESTIONNAIRE



3.2.4 Échantillonnage des élèves

Le procédé d'échantillonnage de la population d'élèves s'avère similaire à celui des enseignants : stratifié pondéré. Seuls les critères retenus présentent des différences. Dans un premier temps, nous avons opté pour l'âge et le genre comme éléments influençant le plus les perceptions. Ensuite, nous ajouterons le CFP d'étude. Selon des données non publiées provenant de la commission scolaire de la région visée, il y avait, pour l'année scolaire deux mille douze/deux mille treize (2012-2013), six mille trois cent neuf (6309) élèves dans les filières DEP et ASP. De ce groupe, deux mille quatre cent six (2406) sont des femmes et cinq cent soixante-sept (567) avaient moins de vingt ans. Concernant les hommes, trois mille neuf cent trois (3903) élèves dont mille deux cent trente-huit (1238) comptaient moins de vingt ans d'âge. Comme pour les enseignants, nous avons transféré les données en pourcentage pour déterminer la composition du troisième échantillon théorique.

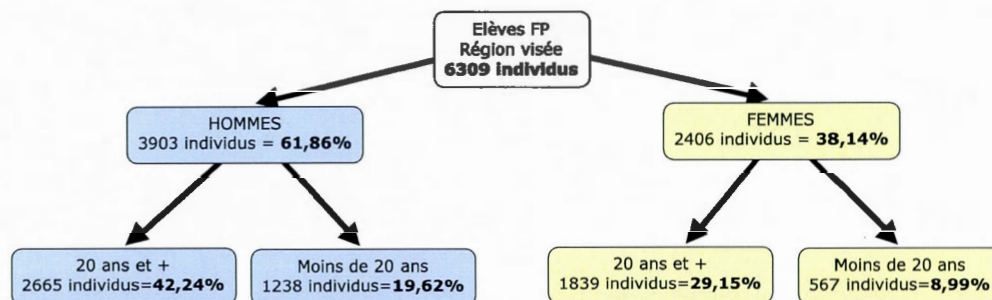
Tableau-3.6

Répartition de l'effectif en formation professionnelle de la région visée selon le genre et l'âge pour l'année 2012-2013

<i>Genre</i>	<i>Moins de 20 ans</i>	<i>20 ans et +</i>	<i>Total</i>
Femme	567	1839	2406
	8,99%	29,15%	38,14%
Homme	1238	2665	3903
	19,62%	42,24%	61,86%
<i>Totaux</i>	1805	4504	6309
	28,61%	71,39%	100%

FIGURE-3.4

RÉPARTITION DE L'EFFECTIF ÉLÈVES SELON LE GENRE ET L'ÂGE POUR L'ANNÉE 2012-2013



HAMELIN, P. (2014)

De ces statistiques, nous avons déterminé le nombre de participants pour le groupe de discussion des élèves, toujours en gardant un maximum de douze répondants. Avec la « règle de trois », nous avons obtenu : une femme de moins de vingt ans, quatre de plus de vingt ans, deux hommes de moins de vingt ans et cinq de plus de vingt ans.

Tableau-3.7

Répartition de l'effectif selon le genre et l'âge pour le groupe de discussion
élèves

<i>Genre</i>	<i>Moins de 20 ans</i>	<i>20 ans et +</i>	<i>Total</i>
Femme	1,08 donc 1	3,50 donc 4	5
	8,99%	29,15%	38,14%
Homme	2,35 donc 2	5,06 donc 5	7
	19,62%	42,24%	61,86%
<i>Total</i>	3	9	12
	28,61%	71,39%	100%

Pour la deuxième collecte de données concernant les élèves, nous utilisons les pourcentages présentés dans le *tableau 3.6* afin de déterminer le nombre d'élèves selon chacun des critères. Tout en gardant à cent (100) le nombre total de répondants.

Le tableau suivant présente l'effectif des élèves pour la région en nombre et en pourcentage.

Tableau-3.8

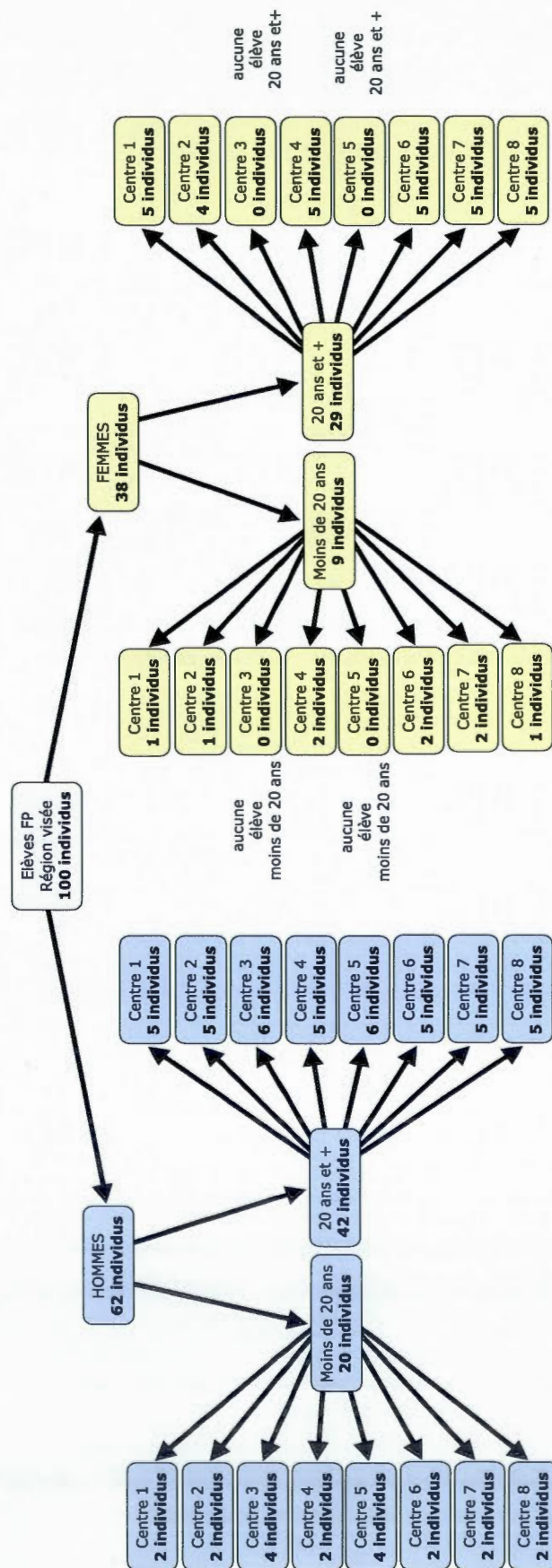
Nombre nécessaire d'élèves répondants au questionnaire

<i>Âge</i>	<i>Homme</i>	<i>Femme</i>	<i>Total</i>
Moins de 20 ans	20	9	29
20 ans et +	42	29	71
<i>Total</i>	62	38	100

Nous ajoutons ensuite la dimension de lieu d'étude pour assurer une représentativité accrue de tous les centres FP de la région visée. Toujours au nombre de huit écoles, nous ajustons les quantités parce que certains centres offrent des programmes presque exclusivement composés de cohortes masculines. C'est le cas des CFP 2,3 et 5.

La figure suivante présente l'échantillonnage théorique pour la distribution des questionnaires aux élèves.

FIGURE-3.5
ÉCHANTILLONNAGE ÉLÈVES POUR LE QUESTIONNAIRE



3.2.5 Échantillonnage des diplômés et des employeurs

Concernant les diplômés, seize d'entre eux, soit deux par CFP de la région visée, constituent notre échantillon. L'unique critère de sélection stipule que la fin de leurs études remonte à un maximum de cinq ans. Puisque le nombre de formations dispensées s'avère inégal d'un CFP à l'autre, nous n'avons pas cru bon de cibler certains programmes au détriment de d'autres. Un tirage au sort parmi la population de diplômés admissibles permet de constituer notre échantillon.

Pour les employeurs, toujours dans un objectif d'obtenir un portrait le plus significatif possible, nous avons sollicité la participation d'entreprises ayant embauché des diplômés lors des cinq dernières années. De plus, les diplômés embauchés doivent avoir étudié dans la région visée. Seize représentants d'entreprise, superviseurs ou compagnons²² pouvant évaluer les diplômés incarnent l'échantillon.

3.2.6 Modalités de recrutement

Pour la tenue du *focus group* enseignants, l'envoi d'une lettre par courriel à tous les professeurs de la commission scolaire représente la première étape. Ce message présentait notre étude et les raisons pour lesquelles nous sollicitons leur participation (*Appendice A, p.298*). Des réponses reçues, une sélection, selon l'échantillon théorique, permet de recruter les douze participants requis.

Dans un deuxième temps, la sollicitation des douze enseignants auprès de leurs élèves permet de recevoir plusieurs candidatures pour le *focus group* élève. L'échantillon théorique correspondant rendit possible le choix de douze d'entre eux en concordance avec les critères précédemment établis.

²² Travailleur de la construction ayant terminé sa période d'apprentissage.

L'approche pour joindre les répondants nécessaires à la complétion des questionnaires enseignant et élève, s'effectua au moyen de nombreux courriels à l'ensemble du corps enseignant et des conseillers pédagogiques de la commission scolaire visée. Nos messages incluaient une lettre (*Appendice B p.299*) différente de la première (*focus group*) qui présentait l'idée générale des questionnaires et des exemples de questions.

Ne possédant nullement les ressources ministérielles, nous nous sommes tournés vers les répondants (enseignants, élèves et diplômés) pour nous aiguillonner vers des employeurs du milieu. De sorte que notre échantillonnage ressemble à celui nommé « *boule de neige* ». Dans ce dernier « *une première personne est choisie pour l'échantillon et le chercheur lui demande d'en suggérer une ou plusieurs autres qui, à sa connaissance, correspondent aux caractéristiques désignées* » (Gaudreau, 2011 p.108). Ce mode opérationnel permet d'amasser un nombre insuffisant d'employeurs. Nous avons donc fait appel au Centre local de développement (CLD) ainsi qu'à la Chambre de commerce de la région visée pour combler le manque.

3.3 MODES DE COLLECTE

L'élaboration des questions à approfondir lors des deux *focus groups* (*Annexe 7 et 9*) émerge de l'utilisation de grilles (*Annexe 6 et 8*) lesquelles présentent les éléments concernant chacun des groupes d'acteurs intéressés. Ces grilles proviennent du bilan initial (*Annexe 1, 2 et 3*) lui-même issu de la recension des écrits. Ces questions orientent les discussions avec les élèves et les enseignants, mais ne restreignent aucunement leurs propos. Un modérateur neutre donc, n'étant pas en position d'autorité par rapport aux participants, anime les discussions. Finalement, le chercheur demeure en retrait pour observer, noter et enregistrer les échanges.

La conception des questionnaires en ligne pour élèves et enseignants adopte une démarche similaire à celle des *focus groups*. Étant le troisième stade de collecte de données, les points à approfondir proviennent des deux étapes précédentes, soit la recension des écrits et l'analyse des entretiens de groupe. La synthétisation par thèmes de ces éléments (*Annexe 10 et 12*) contribue à la création de trois outils diagnostiques distincts: un pour les élèves et diplômés, un pour les enseignants et finalement, un pour les employeurs (*Annexe 11, 13 et 14*).

3.4 OUTILS DIAGNOSTIQUES

L'emploi majoritaire de questions à choix multiples ainsi qu'à réponses ouvertes s'impose pour couvrir l'ensemble des éléments recueillis au fil de l'étude. Bien que compliquant quelque peu l'analyse des données, cette méthode assure l'atteinte optimale des objectifs de l'étude. Pour créer les questionnaires et faciliter l'analyse de données, le site Internet *kwiksurveys.com* fut utilisé.

3.4.1 Expérimentation

Avant la distribution auprès de cent élèves et cent enseignants de la région visée, une phase d'expérimentation par les participants des deux *focus groups* permit de modifier certaines questions des questionnaires en ligne et de valider les autres.

Un échantillon de convenance de cinq employeurs gravitant dans notre entourage prit part à l'essai de l'outil diagnostique employeur avant son lancement officiel.

3.4.2 Contenu

Ne désirant aucunement que nos outils diagnostiques contiennent un nombre trop élevé de questions engendrant une demande temporelle exagérée de la part

des répondants, une sélection des éléments à approfondir dû être réalisée à partir de deux critères.

Tout d'abord, les données reflétant une réalité trop personnelle ou étroite et ne faisant pas consensus dans la recension des écrits ou lors des *focus groups* furent écartées. Ensuite, les items difficilement vérifiables par des questionnaires de cet ordre, tel que l'absence de test d'admission engendrant une baisse de la qualité de la formation, subirent le même sort.

Bien que ces éléments aient été écartés des questionnaires en ligne, ils bénéficieront d'une place dans le bilan final et possiblement dans le modèle.

3.4.3 Validité de structure

Vérifier les aspects positifs, négatifs et absents recensés tout au long des différentes étapes de collectes de données de notre étude représente, l'objectif premier des outils diagnostiques. Pour assurer la validité de structure de ces instruments, l'élaboration de ces derniers possède, comme assise, le modèle de l'infrastructure pédagogique de Legendre (DAÉ, 2005, p.775). Dans un souci d'efficacité et de cohérence, les différents éléments recueillis bénéficieront d'un classement selon l'une des quatre catégories du modèle. En d'autres termes, chacune des questions proviendra de l'une de ces quatre catégories de milieu : apprentissage (M0), infrastructure pédagogique (M1), infrastructure administrative (M2) ou société (M3).

Pour mieux saisir le modèle d'infrastructure de Legendre (2005), nous devons comprendre que les relations d'enseignement entre l'agent (enseignant) et le sujet (élève), celles didactiques entre l'objet (matière et habiletés) et l'agent et finalement les relations d'apprentissage, entre l'objet et le sujet, bénéficient de l'encadrement de l'infrastructure pédagogique. Selon le DAÉ (2005 p. 775), cette dernière « *est un ensemble de ressources éducatives en constante évolution, mis à la disposition des éducateurs et des éduqués, en vue de contribuer au succès des*

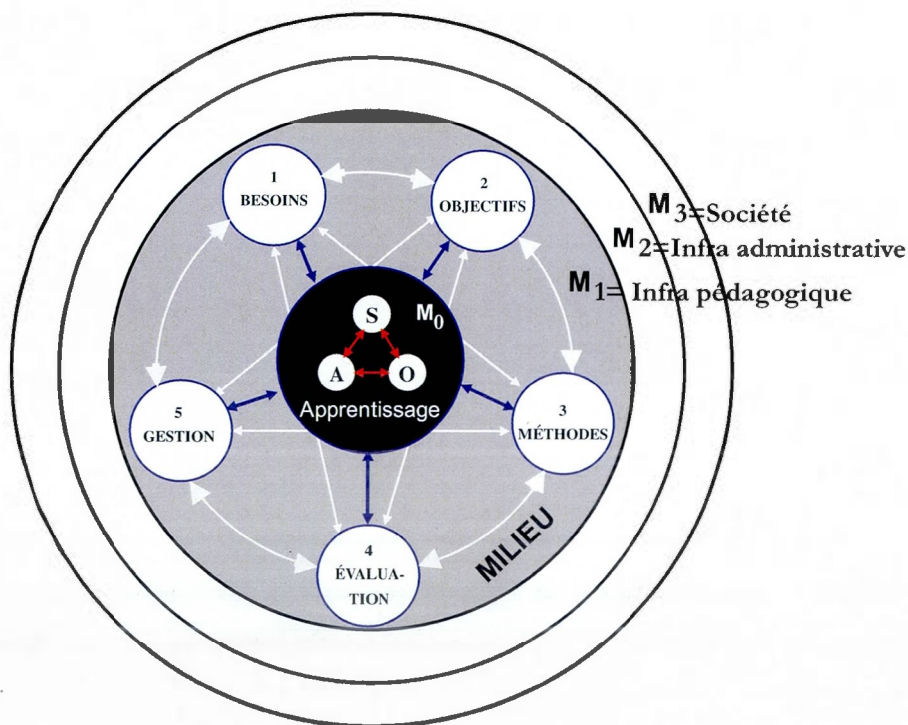
apprentissages (...) elle comprend cinq parties principales : 1. Les besoins des éduqués; 2. Les plans de formation; 3. Les méthodes; 4. L'évaluation; et 5. La gestion des apprentissages ». La société englobe l'infrastructure administrative qui, à son tour, contient l'infrastructure pédagogique.

La figure suivante présente le modèle de l'infrastructure pédagogique de Legendre.

FIGURE-3.6

MODÈLE DE L'INFRASTRUCTURE PÉDAGOGIQUE DE LEGENDRE (2005, p.775)

Modèle analytique



3.5 MODALITÉS D'ANALYSE

Les données issues des questionnaires en ligne bénéficient de deux analyses différentes. La première, concernant les items à choix multiples et la deuxième pour les questions à réponses ouvertes. La traduction en pourcentage des réponses à choix multiples permet d'en retirer un ordre de fréquence et de grandeur. Tandis que l'extraction de mots clés des réponses ouvertes oriente notre étude vers des données plus qualitatives et donc, plus près de la réalité personnelle des répondants.

La mise en commun et le classement, selon le modèle de l'infrastructure pédagogique, des données recueillies dans la recension, les *focus groups* et les trois questionnaires en ligne constituent les étapes suivantes. Finalement, la réalisation d'un modèle du réseau des éléments problématiques à partir de ce classement couronne le processus d'analyse des données.

CHAPITRE-IV

ANALYSE-1

4.1 ANALYSE DES RÉSULTATS

Pour en simplifier la lecture, l'analyse des données s'effectue en deux chapitres distincts. Le premier regroupe celles concernant les enseignants, le deuxième, celles touchant les élèves et les employeurs. Ces examens des données mènent, au sixième chapitre, à l'interprétation globale des résultats. Visant une meilleure compréhension du secteur FP et la vérification des outils diagnostiques, les données issues des six collectes nécessitent deux types d'analyse. Une première examine en trois étapes les éléments recueillis: comparaison des éléments « *enseignants* », des éléments « *élèves* » et des éléments « *employeurs* ».

Dans un deuxième temps, les questions contenues dans les trois questionnaires bénéficient d'analyses individuelles en fonction de la pertinence avec le but visé et de la richesse des réponses. La vérification ou la confirmation d'éléments retrouvés dans la recension ou les *focus groups* représentent le rôle de chacune des questions. Si ces dernières n'atteignent pas leurs buts, des modifications ou le retrait de certaines d'entre elles assureront une meilleure adéquation des versions québécoises ²³ des questionnaires.

4.2 ÉLÉMENTS DONT LES ENSEIGNANTS PEUVENT TÉMOIGNER

Dans un souci de cohérence, le traitement des données « *enseignants* » nécessite la division en trois catégories distinctes. La présentation des répondants, l'insertion en enseignement et la tâche enseignante constituent ces

²³ Versions des questionnaires qui seront distribués à l'échelle du Québec lors du projet doctoral.

regroupements. L'utilisation de ces catégories permet de classer l'ensemble des questions du questionnaire en ligne.

FIGURE-4.1

ÉTAPES DE L'ANALYSE ET DE L'INTERPRÉTATION DES DONNÉES

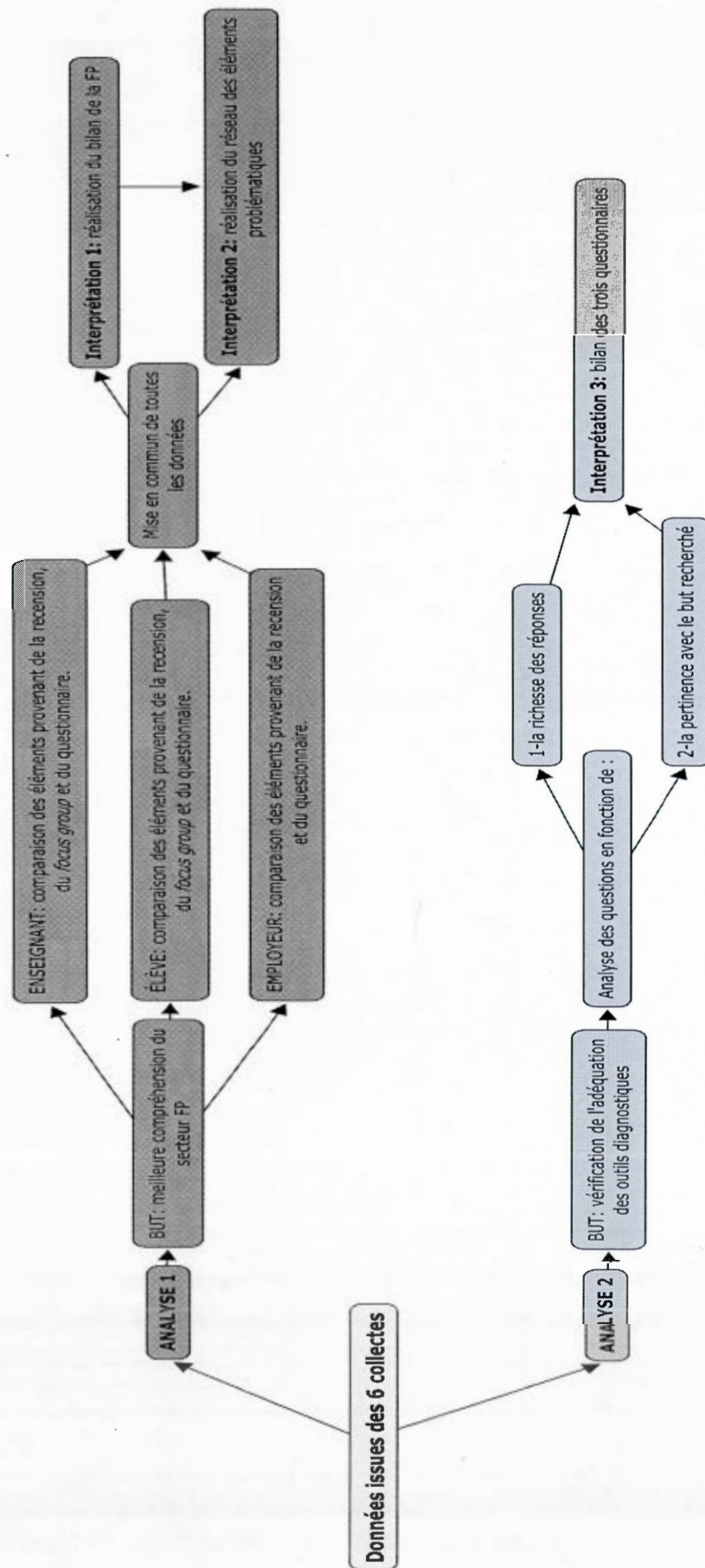


Tableau-4.1

Classement des questions du questionnaire en ligne enseignant

Catégorie	<i>Présentation</i>	<i>Insertion professionnelle</i>	<i>Concernant la tâche</i>
# des questions	1-2-3-4-5-6-7	8-9-10-11-12	13 à 59

4.2.1 Présentation des répondants

Avant de s'attarder plus longuement à leurs débuts en enseignement des répondants, une présentation de ces derniers s'impose. Tout d'abord, trente et un pour cent (31%) d'entre eux possèdent moins de cinq ans d'ancienneté en enseignement, vingt-neuf pour cent (29%) entre cinq et neuf ans, seize pour cent (16%) entre dix et quatorze ans et finalement vingt-quatre pour cent (24%) détiennent plus de quinze ans d'ancienneté en tant qu'enseignants.

Pour une grande partie d'entre eux, la bifurcation vers l'enseignement survient après l'obligation gouvernementale de formation universitaire de cent-vingt unités. Il s'avère donc logique que quarante pour cent (40%) de ces derniers poursuivent présentement des études universitaires en vue de l'obtention d'un baccalauréat et que trente-huit pour cent (38%) les aient terminées (baccalauréat : 21% et certificat : 17%). De plus, notre échantillon, composé de quarante enseignants permanents et de soixante non permanents, comporte cinquante-quatre travailleurs contractuels.

La majorité des répondants déclarent la transmission de la passion du métier comme principal motif de changement de carrière. Suivi de près par le défi personnel et la réalisation d'un rêve de devenir enseignant. La recension des écrits et le *focus group* enseignants abondent dans le même sens.

Les données du questionnaire permettent aussi de dégager que la poursuite de meilleures conditions de travail et l'idée d'aider les élèves à sortir de la pauvreté en obtenant un diplôme, incarnent aussi des motifs significatifs de changement de carrière. Dans le *focus group*, les enseignants verbalisent différemment la recherche de meilleures conditions de travail. Certains avouent vouloir échapper à un métier qu'ils ne voulaient plus ou ne pouvaient plus pratiquer.

Tableau-4.2

Présentation des répondants

<i>Critère</i>	<i>1^{er} choix</i>	<i>2^e choix</i>	<i>3^e choix</i>	<i>4^e choix</i>	<i>5^e choix</i>
<i>Ancienneté</i>	31% -5ans	29% entre 5 et 9 ans	16% entre 10 et 14 ans	24% + de 15 ans	-
<i>Études</i>	40% en cours de formation	21% diplômés Bac	17% diplômés certificat	-	-
<i>Motif de changement de carrière</i>	Transmission de la passion	Défi personnel	Réalisation du rêve de devenir enseignant	Améliorer ses conditions de travail	Aider les élèves à améliorer leur vie

4.2.2 Insertion professionnelle

Bien que cinquante-quatre pour cent (54%) des répondants avouent que leur changement de carrière a permis une nette amélioration de leurs conditions de travail. La recension et le *focus group* enseignants déterminent que l'insertion professionnelle des enseignants en FP présente cependant certaines difficultés.

Focus group :

« Personnellement ça a été une bonne "drop" de salaire (...) »

« (...) les améliorations de conditions, pas tant que cela, on repassera. »

Les données issues du questionnaire le confirment puisque quarante-sept pour cent (47%) des répondants avouent avoir rencontré des embuches lors de leurs

débuts. Seulement vingt-six pour cent (26%) définissent ces derniers comme faciles et vingt-sept pour cent (27%) les décrivent comme à mi-chemin entre les deux. L'encadrement reçu par l'équipe enseignante en place et l'ampleur de la tâche initiale représentent les principaux éléments déterminants comme en témoignent ces extraits :

1- *Focus group* :

« Une chance que j'ai eue des collègues qui m'ont aidé parce que sinon ça s'enlignait mal. »

2- Questionnaire :

« Les profs en poste depuis de nombreuses années ne m'ont pas du tout aidé. »

« (...) 80% du travail n'était pas le métier enseigné, beaucoup de préparation. »

« (...) j'ai mis énormément de temps dans mes préparations de cours, je ne faisais que cela les soirs et les fins de semaine. »

Dans le *focus group*, certains enseignants parlent aussi d'être laissés à eux même lors de leur début.

« J'étais tout seul, j'avais pas d'accompagnement (...) J'ai du m'organiser complètement tout seul. »

Des répondants soulèvent, dans le questionnaire, que la maîtrise de la matière à enseigner s'avère aussi très déterminante :

« J'ai débuté en enseignement par des formations où j'excelsais. »

« (...) je connaissais très bien la matière que j'enseignais. »

Ce qui corrobore les dires des enseignants du *focus group*, voulant que certains d'entre eux ne connaissaient pas la matière à enseigner rendant leurs débuts difficiles.

« Il y a des fois où je me disais : qu'est-ce que tu veux que je leur enseigne? »

« (...) même s'il y a des millions d'affaires à enseigner, tu ne le sais pas parce

que tu l'as jamais fait. C'est carrément de l'inconnu. »

Le manque d'expérience en enseignement revient aussi à plusieurs reprises:

1- *Focus group* :

« Tu as été huit heures dans une usine et là, tu te retrouves avec vingt-deux personnes devant toi (...) »

« Je suis arrivé à 7h30 et à 8 heures, ils te disent : "ton groupe est là, tu es titulaire". J'ai dit : "je fais quoi?" On m'a laissé aller. »

2-Questionnaire :

« (...) manque d'expérience dans le domaine de l'enseignement. »

« Manque de formation et d'information sur l'enseignement tout en étant responsable d'un groupe d'élèves. »

Finalement, la triple demande (*professionnel du métier, enseignant à part entière et étudiant*) envers les enseignants en FP influence grandement le niveau de difficulté de l'insertion professionnelle comme en témoignent ces extraits recueillis dans le questionnaire:

« J'ai dû travailler en boutique, enseigner et aller à l'université, et ce en même temps. »

« Allier travail, enseignement et études ce n'est pas facile pour quelqu'un qui n'a jamais vraiment étudié avant. »

La recension et le *focus group* soulèvent également cette problématique.

Paradoxalement, bien que constatant de véritables difficultés lors de leur début, soixante-neuf pour cent (69%) des répondants jugent qu'ils assurèrent la charge d'une classe juste assez rapidement. Ce qui contredit le *focus group* et les écrits qui stipulent que la majorité des enseignants reconnaissent la trop grande rapidité avec laquelle la direction plaça une classe sous leur charge.

Le tableau suivant présente un résumé des éléments concernant l'insertion professionnelle des enseignants.

Tableau-4.3

Éléments relevant de l'insertion professionnelle

Critère	1^{er} choix	2^e choix	3^e choix	4^e choix	5^e choix
<i>Début en enseignement</i>	47% difficile	27% entre les deux	26% facile	-	-
<i>Motif + ou - probable</i>	Équipe enseignante	Ampleur de la tâche	Maîtrise de la matière	Expérience en enseignement	Triple demande
<i>Rapidité en charge d'une classe</i>	69% juste assez rapidement	28% trop rapidement	3% pas assez rapidement	-	-

4.2.3 Éléments concernant la tâche enseignante

Pour assurer une clarté accrue dans l'étude des éléments concernant la tâche d'un enseignant en FP, un sous-classement s'impose. Rendu l'analyse plus cohérente, quatorze catégories permettent de regrouper l'ensemble des données concernées.

Le tableau suivant présente les différentes familles de classement et les numéros des questions s'y rapportant.

Tableau-4.4

Classement des questions concernant la tâche enseignante

But de la FP	33-34	Rôle de l'enseignant	13-15	Enseignement	14-16-17-22-23-25-26-45
Élève	46-47	Compétences de l'enseignant	51-52-53-54-56-57	Relation équipe centre	36-48-49-50-55
Programme	24-35-37-38-39-42-43	Rapport école/entreprise	31-32	Formation universitaire	18-19-20-21
Équipement	40-41	Financement	44	Image	27-28-29
Évaluation et fierté	30-58-59				

But de la formation professionnelle

La recension des écrits et le *focus group* enseignants témoignent d'un déchirement concernant l'objectif premier de la FP. Le MELS souhaite répondre aux besoins du marché tout en permettant aux élèves de s'épanouir personnellement, le défi d'atteindre ces buts incombe donc aux enseignants. Dans les ateliers et les classes des CFP, la réalité se révèle moins éclatante. Seulement dix-sept pour cent (17%) des répondants abondent dans le même sens que le MELS en appuyant le double objectif de la FP. Soixante-douze pour cent (72%) des enseignants considèrent que rendre l'élève compétent dans un métier représente le but ultime. De même, quand on demande aux enseignants si les élèves veulent développer des compétences ou obtenir un diplôme, cinquante-deux pour cent (52%) d'entre eux avouent que les élèves visent avant tout un diplôme. Trente-sept pour cent (37%) affirment que les étudiants souhaitent développer des compétences et dix pour cent (10%) estiment que c'est un mélange des deux. C'est donc dire que, selon les données de notre étude, le secteur FP ne poursuit par les mêmes buts aux yeux du MELS, des enseignants et des élèves.

Rôle de l'enseignant

L'enseignant en FP se considère difficilement comme exerçant une telle activité pédagogique, relèvent la recension des écrits et le *focus group*. En fait, certains se perçoivent même comme des traitres envers leurs anciens collègues. Souvent, à mi-chemin entre deux carrières, ils se considèrent davantage comme des facilitateurs que des enseignants. Comme en témoignent ces extraits du *focus group* :

« Il faut être avant tout un professionnel (du métier) avant d'être un enseignant (...) »

« On est plus des éclaireurs. Que pour être là pour transmettre un métier ligne par ligne, "rod" par "rod", pièce par pièce. »

Le questionnaire confirme cet état d'esprit et permet d'approfondir les propos. En réalité, les enseignants se considèrent comme des guides, des accompagnateurs, des maitres auprès d'apprentis, voire des « *coaches* ». Quelques répondants ajoutent que le métier d'enseignant en FP s'apparente plus à celui de professeur du primaire puisque le contact avec les élèves s'effectue généralement sur une plus longue période. Toujours selon eux, en FP, les formateurs réalisent un suivi plus personnalisé. Considérant l'hétérogénéité et le parcours antérieur de leurs élèves, plus d'un n'hésite pas à utiliser le terme « *psychologue* » pour décrire leur travail. L'aspect humain semble prendre beaucoup de place dans la tâche enseignante en FP. Trois extraits tirés du questionnaire expriment bien cette perception :

« Le Ministère veut qu'on enseigne le métier, mais en réalité nous sommes des enseignants, des éducateurs spécialisés, des parents, des travailleurs sociaux, etc. »

« (...) l'âge et la maturité voire même les différences d'âge dans nos classes créent une difficulté plus prononcée. »

« il doit être à la fois : prof, psychologue, arbitre, conseiller, confident, etc. »

Enseignement

En dépit que seulement trente-huit pour cent (38%) des enseignants actuels ont terminé leur formation universitaire et contrairement à la recension des écrits, quatre-vingt-sept pour cent (87%) des répondants jugent qu'ils possèdent déjà les compétences pour planifier et réaliser une leçon de A à Z. De plus, soixante-douze pour cent (72%) d'entre eux avouent qu'ils n'éprouvent généralement aucune difficulté pour motiver leurs élèves.

Les données du questionnaire contredisent quelque peu la recension et le *focus group* puisque soixante pour cent (60%) répondent qu'ils ne trouvent pas difficile d'enseigner la théorie à leurs élèves. Ces derniers avancent qu'une bonne connaissance de la matière par l'enseignant, une bonne préparation de cours et la création de liens avec des notions pratiques les aident. Cependant, ceux qui avouent se heurter à des obstacles de motivation avec leurs élèves (40%) prétendent que ces derniers, étant plus manuels qu'intellectuels, éprouvent plus de difficultés avec les notions abstraites. De plus, une mauvaise connaissance du secteur FP de la part des élèves engendre la croyance que la formation se compose uniquement de notions pratiques. Ce point rejoint les dires des participants du *focus group* et la recension qui avancent que les élèves ne connaissent pas suffisamment la FP en s'inscrivant.

Soixante et un pour cent (61%) des répondants jugent que l'enseignant doit s'adapter à ses élèves. Cependant, trente-sept pour cent (37%) déclarent que les enseignants et les élèves doivent s'adapter l'un à l'autre pour un apprentissage efficace. Le *focus group* abonde dans le même sens, puisque pour seulement dix pour cent (10%) des enseignants présents, les élèves doivent s'adapter aux méthodes d'enseignement et non le contraire :

« C'est absolument l'élève qui doit s'adapter à l'école parce que la "shop" changera pas pour l'élève. »

« (...) faut que l'élève s'adapte à notre façon d'enseigner. »

« (...) tu vas avoir vingt-deux programmes différents si tu t'adaptes à l'étudiant, t'enseignes pas aux jeunes de façon différente. »

Bien qu'une majorité d'enseignants prétendent éprouver de la facilité pour motiver leurs élèves ainsi que pour leur inculquer des notions théoriques, les trois étapes de collecte de données démontrent qu'ils se sentent démunis face aux élèves en difficulté. En fait, soixante-deux pour cent (62%) d'entre eux jugent qu'ils ne possèdent pas suffisamment de connaissances pour intervenir auprès d'élèves avec des difficultés ou des troubles d'apprentissage.

De plus, les savoirs-être incarnent l'élément le plus difficile à enseigner pour soixante-quatorze pour cent (74%) des répondants, confirmant ainsi la recension des écrits et le *focus group*. Les extraits du *focus group* suivants énoncent cet aspect :

« Personnellement, je trouve que le savoir-être est beaucoup plus à travailler. »

« (...) je trouve que les jeunes ils rentrent, ça rentre tout croche, ils ont les pantalons aux genoux. Ils pensent que le monde tourne autour d'eux autres (...) »

Puis, soixante-dix-sept pour cent (77%) ont l'impression de niveler par le bas pour augmenter la réussite de bon nombre d'élèves. Soulevé initialement lors du *focus group*, le questionnaire confirme cette problématique.

« (...) on est obligé de baisser nos standards dans notre enseignement parce qu'ils ne sont plus capables de faire ce que nos élèves d'il y a dix ans faisaient. »

« La clientèle a beaucoup, beaucoup diminuée (...) »

Dans le *focus group*, les enseignants affirment aussi percevoir que les élèves les moins performants s'inscrivent en FP.

« T'es pas bon à l'école, tu t'en vas là-dedans pis tu débarrasses. Organisez-vous avec, donnez-y un diplôme, on veut pas y voir la face. Donc on revient à une époque où on forme des incompetents. »

« Il y a beaucoup de troubles d'apprentissage, des TDAH dans le groupe, pis c'est ça, on envoi ça au DEP pis on va nivelé par le bas. C'est justement ça qu'on fait on nivèle par le bas. »

Élèves

Bien que le questionnaire élèves nous éclaire davantage sur la réalité de ces derniers, quelques éléments les concernant ressortent du *focus group* et du questionnaire enseignant. Tout d'abord, dû en grande partie à l'hétérogénéité des élèves et des différences générationnelles entre ces derniers et les enseignants, la recension reproche aux formateurs de mal connaître leurs élèves. Malgré que l'utilisation d'un autre type de questionnaire permettrait de mieux vérifier cette affirmation, soixante-quinze pour cent (75%) des répondants estiment bien connaître la ou les réalités de leurs élèves. Quand on leur demande quel qualificatif décrit le mieux l'étudiant en FP, ils utilisent, pour la plupart, des termes se rapportant au savoir-être plus qu'à toutes autres dimensions (savoir, savoir-faire). Nombre d'entre eux les présentent comme motivés et intéressés, d'autres en terme moins élogieux, comme étant paresseux, immatures et nonchalants. Les extraits suivants provenant du *focus group* et du questionnaire témoignent de visions positives et négatives envers les élèves.

1-Focus group :

« Ils viennent ici dans l'espoir de réussir quelque chose dans leur vie, ils sont motivés. »

« Ils sont plus bébé plus longtemps (...) »

« Sans vouloir être péjoratif, ils sont jeunes comme on l'a été. Mais ils sont plus jeunes que nous autres plus vieux. Je ne sais pas si c'est immature (...) »

2- Questionnaire :

« En général motivé, curieux, travaillant. »

« En général paresse et la loi du moindre effort (...) »

« Ils veulent tout, tout de suite. Ils sont tous des PDG avant même d'être des employés (...) »

Quelques répondants les qualifient de fatigués ou d'hypothéqués. Ces enseignants constatent les multiples facettes (travail, études, famille, amis, etc.) de la vie de leurs élèves. La recension et le *focus group* abondent dans le même sens. Ces extraits du questionnaire démontrent cet aspect :

« Fatiguées, plusieurs ont des responsabilités sociales, elles se retrouvent à travailler et étudier en même temps. »

« Hypothéqués, dans le sens où la vie ne leur a pas fait de cadeaux. Bien souvent ils sont aux prises avec beaucoup de problèmes malgré leurs jeunes âges. »

Compétences de l'enseignant

Pour connaître cet aspect, nous demandions aux répondants de porter un jugement sur l'enseignant en général. Naturellement, certains ont utilisé leurs collègues comme modèles puisque rares se révèlent ceux qui se trouvent personnellement incompetents. Évidemment, quand on demande à des enseignants de parler de compétences enseignantes, les réponses peuvent être plus subjectives.

Pour débiter, l'item du questionnaire en ligne: *« quels sont vos critères pour déterminer si un enseignant est compétent ou non? »* permet de recueillir cinq critères ou qualificatifs qu'un enseignant compétent doit posséder. Avoir à cœur les élèves et leurs réussites, représente le critère le plus populaire. Cinquante-huit pour cent (58%) des répondants indiquent que tous les enseignants en FP attachent une grande importance à la réussite de leurs élèves.

La préparation et la capacité de transmission viennent en deuxième. Cinquante-sept pour cent (57%) jugent que certains confrères utilisent des techniques d'enseignement douteuses ou qu'ils ne semblent pas maîtriser.

Pour les répondants, bien connaître sa matière, donc posséder une bonne expérience et effectuer des mises à jour fréquentes dans le métier, arrive ensuite. Soixante-dix-sept pour cent (77%) de ces derniers jugent que certains de leurs collègues ne possèdent pas les compétences pour enseigner certains cours ou modules. Dans le même ordre d'idée, soixante-cinq pour cent (65%) souscrivent à l'idée que certains enseignants orientent leurs cours vers la réussite aux examens plutôt que l'acquisition de compétences.

Les enseignants utilisent principalement leur jugement et les rétroactions des élèves pour distinguer un professeur chevronné d'un incompetent. Seulement cinq pour cent (5%) des enseignants jugent de la qualification de l'ensemble du personnel enseignant. Tandis que quatre-vingt-douze pour cent (92%) perçoivent que la FP compte plus d'enseignants compétents que non compétents.

Tableau-4.5

Critères de compétence des enseignants en formation professionnelle selon les enseignants eux-mêmes

<i>Critères recensés</i>
Avoir à cœur les élèves et leurs réussites
Bonne capacité de transmission (<i>pédagogie</i>)
Préparation de cours (<i>didactique</i>)
Bonne connaissance de la matière
Expérience et mises à jour dans le métier

Formation universitaire

Avant de poursuivre, rappelons que seulement vingt et un pour cent (21%) des répondants détiennent un diplôme de baccalauréat en éducation. Dix-sept pour cent (17%) possèdent un certificat et finalement, quarante pour cent (40%) suivent actuellement une formation universitaire (baccalauréat).

Les écrits soulèvent que pour bon nombre d'enseignants en FP, le manque de préparation aux études universitaires engendre des problèmes. Les réponses aux questionnaires corroborent cette affirmation puisque quarante-sept pour cent (47%) avouent qu'ils manquaient de préparation lors de leurs débuts universitaires.

Ensuite, seulement trente-sept pour cent (37%) des répondants jugent *essentielle* la formation universitaire pour les enseignants en FP. Trente-cinq pour cent (35%) l'évaluent comme *souhaitable* et douze pour cent (12%) considèrent que la formation incarne un *mal nécessaire* pour bénéficier des avantages du métier d'enseignant. Des extraits du *focus group* énoncent ces réponses :

« *C'est par la connaissance, c'est par l'université, c'est toutes ces choses-là qu'on va chercher ces capacités-là. (...) L'université elle nous enseigne quelque chose de bien.* »

« *Faut qu'il aille un minimum d'université, pis de connaissances de base.* »

« *C'est un mal nécessaire, mon salaire annuel est 74 000\$, 3 mois de vacances, tout le kit. Donc je pense que c'est le minimum (...)* »

À première vue, il peut sembler que les enseignants en FP ne croient pas à la formation universitaire. Par contre, dire qu'ils ne croient pas à sa forme actuelle témoigne d'un raisonnement plus éclairé. Quarante et un pour cent (41%) d'entre eux jugent la formation trop longue. Plusieurs, considérant comme suffisant le certificat, voudraient revenir au règlement d'avant 2003. Comme en témoigne cet extrait du *focus group* :

« Je pense que l'université est nécessaire sauf que là ils sont passés d'un petit certificat à un gros bac. Il y a des cours pertinents, pis il y en a d'autres qui n'ont pas d'affaire là. »

Bon nombre de répondants évaluent la demande de temps trop grande pour quelqu'un qui enseigne et étudie simultanément. Dans la recension, le *focus group* et le questionnaire, on perçoit la formation comme ennuyante, trop théorique, manquant de structure et faible pédagogiquement. De plus, quatorze pour cent (14%) la jugent inadaptée à la FP. Les extraits suivants témoignent de l'ensemble de ces malaises :

1- *focus group* :

« Peut-être avant de faire un cours, peut-être nous montrer comment l'enseigner le cours. Au lieu de nous donner une théorie de comment monter un plan de cours (...) »

« J'ai suivi un cours de communication où pendant à peu près vingt minutes on se tapait sur la tête en disant des "allos" (...) J'arrivais à la moitié du cours, à mon examen de mi-session et j'avais fait aucun exposé oral (...) »

2- Questionnaire :

« On me prend pour un imbécile en m'obligeant à faire des retours réflexifs sans cesse. Je passe tout mon temps à écrire ce que je ressens. Toujours devant mon miroir (...) Expliquer comment je me sens et pourquoi je fais de cette manière, qu'est-ce que ça va m'apporter en tant qu'enseignant. Ils appellent ça de la formation universitaire. »

Les participants au *focus group* soulèvent aussi que les chargés de cours universitaire manquent souvent de compétence en enseignement.

« Des genres de coach de vie qui viennent te donner des cours (...) Oui, mais ta formation pédagogique? Où tu as enseigné? Qu'est-ce que t'as fait? »

« Souvent, ils prenaient huit heures de magistral pour nous expliquer qu'après deux heures de magistral on comprenait plus rien. On perdait notre temps sur les bancs d'école. »

Un autre élément inédit retrouvé dans le questionnaire expose la rareté des professeurs chercheurs (docteurs) de la FP dans les classes du baccalauréat. Souvent, les étudiants universitaires effectuent l'ensemble de leurs formations sans en retrouver un seul en charge de leurs cours.

« (...) On réfère souvent aux professeurs spécialistes qui sont absents en FP. »

Relation équipe-centre

Les relations entre enseignants ainsi que celles entre les enseignants et les directions de CFP se retrouvent sous cette rubrique.

L'analyse des affirmations émises dans le *focus group* et les réponses du questionnaire permettent de constater l'ambivalence véhiculée par les enseignants envers leurs relations avec les directions. Bien qu'initialement satisfaits de l'appui obtenu, après un examen plus approfondi, des éléments problématiques émergent.

Premièrement, appuyant la recension et le *focus group*, bon nombre de répondants émettent des réserves. Environ dix pour cent (10%) d'entre eux nuancent l'appui fourni. Se sentant bien appuyés sur certains dossiers, ils avouent ne pas percevoir ce support sur d'autres :

« Sur l'aspect pédagogique oui, mais la gestion humaine et les motivations à en faire plus sont terriblement négligées par les directions. »

« En général oui, mais ça dépend des sujets. »

« Plus ou moins, surtout pour la discipline. »

D'autres déplacent la responsabilité des décisions négatives ou douteuses des directions vers des entités anonymes comme les commissions scolaires :

« (...) la direction du centre fait tout en son pouvoir afin que la formation avance le plus possible. Tout est une question d'argent et c'est la commission scolaire qui nous empêche d'aller plus vite. »

En concordance avec les données du *focus group*, une autre partie des participants se sentent carrément mal appuyés. Ces derniers insistent sur le choc entre la vision administrative des directions et la mission pédagogique des enseignants.

1-Focus group :

« Comme enseignant, j'ai un mandat pédagogique dans mon secteur de travail souvent les directions eux leur mandat est administratif. Très souvent quand j'ai des problèmes pédagogiques, le côté administratif prend le dessus. »

« (...) le mandat qu'il a est très souvent contraire à tes besoins pédagogiques. »

« (...) en gros, moi je suis pédagogique lui est administratif et très souvent l'administratif va passer devant le pédagogique. »

2-Questionnaire :

« Ce n'est pas l'intérêt de l'élève qui prime, mais le rayonnement du centre. »

« Ils (Directions) travaillent pour la commission scolaire pas pour les élèves. Les élèves ne savent même pas qui est leur directeur (...) »

« (...) il administre sans tenir compte de la pédagogie. »

« (...) la direction tient uniquement à ce que les élèves augmentent le taux de réussite. »

Les réponses au questionnaire soulèvent un autre point intéressant : la peur de représailles dont font preuve certains directeurs :

« Notre direction possède une veste de flottaison, un imperméable, un masque respiratoire, un casque de sécurité, une ceinture, des bretelles tellement il a peur de faire une erreur dont il devra répondre. »

« (...) dès qu'un arrêt de formation est nécessaire, je sens une résistance évidente. »

Les données issues du questionnaire soutiennent les propos tenus dans la recension et le *focus group* puisqu'on retrouve chez l'enseignant en FP l'impression de manque de reconnaissance de leur avis ou de leur professionnalisme :

1-Focus group :

« (...) je trouve qu'on n'a aucune reconnaissance. »

« même avec le bac, après, on n'est pas reconnu au même titre que les autres profs. »

2-Questionnaire :

« Nous donnons notre avis sur des points importants pour le bon déroulement du centre, mais ils sont trop souvent oubliés ou non considérés lors de la prise de décision. »

Aussi appuyés par les deux étapes de collecte précédentes, les budgets déficients dans certains CFP ou carrément le mode de financement de la FP deviennent d'autres aspects minant les relations avec les directions :

1-Focus group :

« (...) l'argent ça fait fermer les yeux sur autres choses. Les directions vont prendre des décisions et souvent ça s'arrête à l'argent. »

2-Questionnaire :

« (...) l'élément budget, 0\$ pour quoi que ce soit est scandaleux. »

« Non, l'argent passe avant la pédagogie et la justice. »

Finalement, d'autres jugent que la structure administrative, incluant les directions, ne les appuie aucunement dans leur mission éducative :

1-Focus group :

« (...) c'est plus au niveau de la structure que c'est plus long. »

« Au niveau de la commission scolaire, c'est plus difficile. Le back up de la structure est plus long. »

2-Questionnaire :

« La machine administrative est trop lourde. La division et répartition des tâches est néfaste pour la performance et l'organisation (...) On attache trop d'importance à la paperasse ainsi qu'aux statistiques de réussite (...) Finalement il est remarquable de voir les travailleurs s'ajouter des exigences afin de justifier leur poste et non pour l'objectif ultime de la réussite des étudiants. »

La recension soulève bon nombre d'éléments concernant les relations enseignantes. Ces données se révèlent difficilement vérifiables dans le cadre d'un *focus group* où des collègues enseignants se côtoient. Pour éviter de biaiser les réponses ou de créer des malaises, la vérification des éléments soulevés par la recension s'effectue de façon officielle lors du questionnaire enseignants. Malgré cette précaution, le thème jaillit à quelques reprises dans le *focus group*.

Les relations saines entre collègues promeuvent une entrée en enseignement réussie. Qu'en est-il par la suite? Fréquemment répertorié dans la recension des écrits et effleuré dans le *focus group*, le manque de transfert de connaissances entre collègues mine les relations enseignantes. L'individualisme et les chasses gardées concernant le matériel didactique représentent la réalité dans plusieurs CFP. Le questionnaire diffuse un éclairage sur ce problème. En effet, seulement vingt-deux pour cent (22%) des répondants déplorent qu'il y a un mauvais transfert de connaissances entre collègues dans leur CFP. Cependant, quand on regarde ce taux de plus près, soixante-neuf pour cent (69%) d'entre eux ne

possèdent pas de permanence. Cette problématique touche donc davantage les « *statuts précaires* » que les permanents.

Cinquante-deux pour cent (52%) jugent la communication normale entre enseignants de différents statuts, trente-deux pour cent (32%), facile et seize pour cent (16%), difficile. En approfondissant ces statistiques, cinq enseignants à taux horaire sur six (5/6) considèrent la communication difficile. Tandis que sept sur quarante permanents (7/40) et quatre sur cinquante-quatre (4/54) contractuels l'a jugent comme telle. C'est donc dire que la presque totalité des enseignants à taux horaire trouve la communication difficile. La nature du travail d'un enseignant à taux horaire l'oblige à être présent que lorsqu'il enseigne. Ce statut d'emploi le tient peut-être davantage à l'écart de ses confrères. Cette problématique mériterait qu'on s'y attarde plus longuement.

Actuellement en FP, aucun système d'évaluation des enseignants n'existe pour les aider dans leur enseignement, sachant que bon nombre d'entre eux n'ont pas terminé ou même suivi de formation pédagogique. Cette réalité entraîne certains malaises soulevés autant dans la recension, le *focus group* que dans le questionnaire. L'évaluation provient des collègues avec les conséquences que cela peut engendrer. Des extraits du *focus group élève* témoignent de ce malaise :

« Si les profs ne s'aiment pas entre eux autres ils ne vont pas s'aider. Là ça va faire que nous autres on est pris pour mal comprendre. »

« Quand tu es un prof qui donne à tous les jours. Qui va se donner pour ses élèves. Tu vas rester et que tu sais que tes élèves vont sortir de ton module et qu'ils vont avoir compris et qu'ils vont avoir passé ton examen parce qu'ils ont compris et non parce que tu les a fait passer. C'est "compréhensible" qu'il aille des profs qui se "pogne". »

Pour vérifier cette affirmation, nous avons posé la question suivante dans le questionnaire : *en formation professionnelle, on dit souvent que l'évaluation des*

compétences des enseignants provient beaucoup plus des collègues enseignants que de la direction ou des élèves. Êtes-vous d'accord avec cet énoncé? Soixante-quinze pour cent (75%) des répondants acquiescent.

Malgré tout, seulement soixante-trois pour cent (63%) considèrent que les enseignants devraient être évalués dans un but d'amélioration de leurs compétences par le MELS. Ce dernier point contredit quelque peu la recension qui stipule que seules les organisations syndicales témoignent de la réticence à l'évaluation en classe des enseignants.

Programme

La recension des écrits soulève une grande quantité de points négatifs et positifs concernant les programmes FP. Le *focus group* et surtout le questionnaire en valident plusieurs.

Bien que de plus en plus contestée par plusieurs acteurs et auteurs de la FP portant leurs regards sur les modèles d'outre-mer, la séparation des compétences en plusieurs modules permet de faciliter l'enseignement et l'apprentissage selon quatre-vingt-dix pour cent des répondants (90%). Cependant, certains d'entre eux émettent des réserves en évoquant la difficulté, autant enseignante qu'étudiante, d'établir des liens entre les notions. Ces répondants énoncent que les modules deviennent des activités indépendantes l'une de l'autre où les élèves se perdent, entraînant des difficultés de transfert des apprentissages. Les extraits suivants tirés du questionnaire démontrent cette problématique.

« Un module pour un élève c'est une activité comme manger, dormir, voir des amis. Ils ne font pas de liens entre ceux-ci. »

« Plus facile à enseigner et à apprendre pour les élèves à condition d'établir des liens entre les compétences et des liens avec le métier. »

« (...) les élèves voient souvent leurs modules comme des activités de plus, mais sans lien. »

De plus, soixante-dix pour cent (70%) des répondants jugent que le modèle actuel de la FP s'avère adéquat. Cependant, des critères différents émergent pour évaluer la formation. Certains estiment que leurs élèves terminent la formation avec les compétences nécessaires, d'autres que les enseignants manquent de compétences et que nécessairement la formation en souffre, bon nombre affirment que la motivation initiale des élèves influence leur compétence au terme de la formation, d'autres énoncent que le financement mine l'ensemble du processus. Il se révèle donc difficile d'évaluer adéquatement le modèle de la FP québécoise avec des critères différents.

Ensuite, décrivant le programme qu'ils enseignent, quarante-quatre pour cent (44%) des répondants utilisent le terme « *universel* ». Considérant que celui-ci touche à plusieurs aspects du métier. L'extrait du *focus group* suivant résume bien cette perception :

« C'est universel (...) c'est qu'on donne une formation qui est vraiment générale. À partir de là, avec le temps, ils finiront par se spécialiser. »

Vingt pour cent (20%) le jugent « *avancé* » pour les élèves. Arguant que le programme touche des aspects plutôt difficiles de la profession.

Focus group :

« Trop avancé, c'est plate à dire, mais c'est un peu à cause des critères de sélection de la clientèle. »

« Le programme est peut-être trop avancé. C'est pas tout le monde qui a ce potentiel-là, pour se rendre jusque-là. »

Deux autres qualificatifs émergent des questionnaires avec chacun quatorze pour cent (14%) des réponses. Les enseignants voient leur programme comme « *basique* » donc, touchant aux aspects de base du métier et « *désuet* »

considérant l'état vétuste de plusieurs éléments. La recension et le *focus group* abondent dans le même sens.

1-*Focus group* :

« Dans notre cas, c'est désuet totalement. »

« (...) la seule écho que j'ai de mes élèves qui ont terminé le cours (...) ils viennent me dire : "écoute j'utilise même pas 10% de ce qu'on voit à l'école en entreprise" c'est dépassé. »

2- Questionnaire :

« Désuet, il y a certains points que nous devrions voir et que nous ne voyons pas. »

« Basique et désuet dans certaines facettes du métier. Certaines compétences ne sont plus utilisées dans le métier. »

De ce fait, soixante-quatre pour cent (64%) des répondants jugent que le MELS n'effectue pas suffisamment de mises à jour, ce qui corrobore les dires de la recension des écrits et du *focus group*.

« Les programmes ne sont pas capables de suivre le marché du travail (...) les temps changent, mais nos programmes ne changent pas vraiment. »

De plus, soixante-quatorze pour cent (74%) déplorent le manque d'uniformité dans l'enseignement de leur programme d'un CFP à l'autre. Ce qui confirme les dires des participants du *focus group*.

« On a plus de contenu que l'autre école qui est supposée donnée la même chose que nous (...) »

Finalement, cinquante-six pour cent (56%) des répondants perçoivent un écart entre le programme d'études enseigné et la réalité du marché du travail. Les trois collectes de données soulèvent ce point. Les extraits suivants du *focus group* témoignent de ce malaise.

« (...) dans notre formation, on a de 300 à 400 heures de chantier, environ. C'est même pas 300 heures sur 1800 heures qui vont leur servir en sortant. »

« (...) il y a un problème, mais ce problème vient possiblement du fait qu'on a un manque à gagner sur ce qui se fait en entreprise. »

Rapport école-entreprise

Sans contredire le thème le plus discuté par les auteurs traitant de FP, le partenariat école-entreprise génère une certaine controverse. En fait, l'ensemble des auteurs s'entendent sur l'importance d'un partenariat solide et fécond pour assurer une formation de la main-d'œuvre adéquate. Cependant, les opinions divergent quant à la quantité et la qualité des relations entre le système scolaire et le marché du travail québécois.

Dans les écrits, une communication efficace incarne le premier ingrédient d'une bonne relation. La majorité des participants au *focus group* (11 sur 12) avouent que la communication, souvent à sens unique, présente des lacunes.

« Communication difficile presque inexistante et s'il y en a une, elle est à sens unique. Très souvent elle est de l'école vers l'industrie, mais il n'y a aucun feedback de l'industrie vers l'école. »

« Je dirais que c'est difficile au niveau de la communication et quand il y a en une c'est du centre vers l'entreprise. On communique avec eux, mais on a pas de retours. »

Les réponses au questionnaire démentent quelque peu cette perception puisque cinquante-neuf pour cent (59%) des répondants qualifient de « facile » la communication avec les entreprises. Dans le même ordre d'idée, plusieurs participants au *focus group* avouent que la relation avec les entreprises se révèle difficile, voire inexistante.

« L'industrie n'a pas de temps à donner à l'éducation. C'est "business is business, time is money", j'ai pas le temps pour ça (...) »

« Dans les mentalités des entreprises nord-américaines, je pense que l'éducation c'est gouvernemental et eux-autres ont pas à s'investir (...) »

Bien que dénotant une certaine confirmation de ces dires, les réponses au questionnaire apportent quelques nuances. En effet, sept pour cent (7%) des répondants jugent que le partenariat entre leur centre et les entreprises s'avère *très fort*. Un partenariat *fort*, représente la perception de trente-trois pour cent (33%) des enseignants. Encore trente-trois pour cent (33%) le qualifient de « *moyen* ». Douze pour cent (12%) l'estiment « *faible* » et finalement, quinze pour cent (15%) témoignent de l'inexistence d'un partenariat entre leur école et les entreprises.

Un des participants du *focus group* avoue que les enseignants de son CFP ont choisi de développer eux-mêmes des partenariats avec les entreprises environnantes au lieu d'attendre que la direction ou la commission scolaire en soient les instigateurs. L'organisation de séances d'informations, de rencontres et de stages permet de sensibiliser les employeurs à la formation.

« On a développé nos propres partenariats et on se partage ça à l'équipe d'enseignants pour s'assurer qu'on est en lien. Justement, on a des collaborateurs donc des partenariats intéressants (...) »

Équipement

La recension des écrits soulève également plusieurs problématiques touchant l'équipement. Bien que le Ministère se targue d'investir beaucoup d'argent dans cette facette de la FP, qu'en est-il vraiment sur le terrain? Selon les écrits, la désuétude de l'outillage et des manuels scolaires incarne le lot de quelques CFP.

On accuse surtout le manque de financement et le faible intérêt des enseignants pour la création de matériel didactique. De ce fait, bon nombre de formation ne se révèle pas à la fine pointe de la technologie.

Les réponses au questionnaire contredisent les propos recueillis dans la recension puisque soixante et un pour cent (61%) des répondants jugent de l'actualité et/ou du bon état de l'équipement, des outils et des manuels scolaires utilisés. Seulement quatre pour cent (4%) les estiment dépassés et/ou en mauvais état. Puis, trente-cinq pour cent (35%) considèrent que l'équipement, l'outillage et les manuels se situent entre les deux. Souvent responsables d'actualiser et d'entretenir les équipements, les enseignants peuvent faire preuve d'un manque d'objectivité dans leurs réponses concernant cette facette de la FP. De plus, pour bien vérifier les dires de la recension, une question concernant la propension des enseignants à créer du matériel didactique devrait être insérée dans le questionnaire en ligne.

Finalement, soixante-quatre pour cent (64%) des enseignants évaluent que la formation dispensée se situe à la fine pointe d'une technologie en évolution rapide.

Financement

Cet aspect touche la gestion de classe, les relations avec les directions et l'équipement pour ne nommer que ceux-là. Selon les écrits, le financement à la sanction de la FP engendre beaucoup de complications dont les enseignants réalisent les frais. Les réponses émises dans le questionnaire en ligne et dans le *focus group* corroborent ces points. Les répondants avouent ressentir une pression pour que les élèves réussissent à tout prix. Ayant l'impression de devoir niveler par le bas, ils permettent ainsi de garder dans la formation et éventuellement, de diplômer des élèves n'ayant pas acquis les compétences nécessaires pour remplir adéquatement leurs fonctions dans la profession. Tout

cela pour éviter de perdre une partie du financement. Ces trois extraits du questionnaire résument bien cette perception :

« Cette façon de faire oblige l'enseignant à niveler par le bas au point où l'on remet des diplômes à des étudiants qui ne seront pas efficaces et même dangereux dans l'exécution des travaux qu'ils effectueront. »

« L'administration met de la pression à la réussite pour recevoir les budgets (...) »

« De cette façon certains élèves demeurent dans le cours alors que l'on croit qu'ils ne fonctionneront pas dans ce métier. »

« (...) le besoin de faire passer des élèves sans qu'ils aient les compétences. »

De plus, plusieurs enseignants affirment que leurs relations avec la direction en souffrent.

« (...) elle (la direction) est à l'écoute. Par contre quelquefois, l'argent prend la priorité aux dépens de la compétence d'un élève. »

Pour bon nombre de répondants, la FP a développé un trop haut niveau de tolérance à l'échec. Cette dernière devient en quelque sorte une course au financement où tous les élèves doivent être sanctionnés positivement pour que la roue continue de tourner.

De ce fait, quatre-vingt-deux pour cent (82%) des répondants admettent que le mode de financement actuel de la FP cause des problèmes.

Image

Souvent évoquée dans les écrits, l'image passablement négative de la FP incarne une réalité pour plusieurs répondants. En fait, soixante-dix-neuf pour cent (79%) des enseignants en FP considèrent qu'ils ne bénéficient pas de la même réputation que les enseignants du primaire ou du secondaire général. De plus, soixante-cinq pour cent (65%) considèrent que ces mêmes enseignants

entretiennent des préjugés à leur égard comme en témoignent ces extraits du *focus group* :

« Même entre profs du secondaire (...) tu vas dans des réunions syndicales ou autres choses : "ah tu es prof, à quelle place?" "En formation professionnelle!" "Ah ok". Il se vire de bord (...) Même entre nous autres on ne se reconnaît pas. »

« Oui, c'est le snobisme qu'il y a au niveau du secondaire (...) On voyait juste d'après les visages de certains profs, d'après les questions qui nous posaient là (...) »

Cependant, quand on élargit le spectre, trente pour cent (30%) jugent que la FP possède une mauvaise réputation dans la société en général. Quarante-trois pour cent (43%) estiment que la réputation de la FP n'est ni bonne ni mauvaise et seulement vingt-sept pour cent (27%) croient qu'elle détient une bonne réputation auprès de la population. Dans le *focus group*, la totalité des participants témoigne exclusivement de l'image négative, en voici quelques extraits :

« C'est sûr qu'auprès de la société on n'est pas considéré non plus là (...) »

« Je fais des supervisions de stage et il y a plein de compagnies qui vont dire : "les élèves perdent leur temps à l'école, un an et demi. Ils ont juste à venir ici pendant trois mois, je vais leur montrer le métier. »

« (...) quand j'étais sur le marché du travail, je disais à des clients : "je m'en vais faire mon bac en enseignement". Ils me répondaient : "ça prend un bac pour faire ça?" »

Évaluation de la formation et du sentiment de fierté

Le choix de l'élément négatif le plus important dans la formation enseignée divise les enseignants. En fait, trente-cinq défauts différents émergent des cent réponses à ce propos. Le manque de mise à jour des programmes engendrant

une désuétude de ceux-ci et affectant les liens avec le marché du travail, arrive en tête avec seize pour cent (16%) des réponses. Suivie par les préalables déficients des élèves avec onze pour cent (11%). Deux problèmes arrivent ex æquo en troisième position avec sept pour cent (7%) : la durée trop courte ou trop longue de la formation et le manque de compétence des enseignants. Enfin, quatre problèmes différents paraissent à égalité avec cinq pour cent (5%) chacun : les relations avec la direction, la gestion trop lourde, les difficultés à suivre l'évolution technologique et les examens déficients (trop faciles). Finalement, deux éléments très liés clôturent la liste avec quatre pour cent (4%) : le fait de diplômer à tout prix et le financement inadéquat.

Malgré que plusieurs problèmes assaillent la FP, soixante-quatorze pour cent (74%) des enseignants se disent très fiers d'œuvrer dans ce secteur. Vingt-trois pour cent (23%) avouent être fiers et trois pour cent (3%) ne ressentent aucune fierté. Ces données corroborent les dires de la recension et de plusieurs participants du *focus group*.

« Moi je suis fier, quand je vois des jeunes entrer ici, ils n'ont aucune espèce d'idée de ce qu'ils font. Quand ils sortent ils sont capables de souder, de couper, sont capables de faire de la lecture de plan, de la trigo (...) »

« Je ne vois pas de raison de ne pas être fier de ce qu'on fait. On a pas trop, trop les meilleures conditions, on n'a pas la crème des étudiants pis on réussit à faire quelque chose avec eux pareil (...) »

Par contre, pour d'autres participants du *focus group*, le sentiment contraire jaillit aussi :

« C'est rendu neutre pour toutes les raisons qu'on a mentionné : le système de fonctionnariat, la clientèle qui est à la baisse (...) »

« Ça ne m'apporte pas grand-chose de par le manque de reconnaissance général. »

« Pas de fierté, pas de sentiment de fierté du résultat qu'on a avec les élèves, les contraintes qu'on peut avoir (...) »

« (...) faible parce que le niveau de connaissance quand mes élèves sortent, je suis vraiment, mais vraiment déçu. »

Les enseignants en FP ressentent de la fierté pour une multitude de raisons. On répertorie plus de vingt-cinq éléments positifs différents dans la formation enseignée. Leur passion à transmettre le métier arrive première avec vingt-trois pour cent (23%). Ensuite, avec dix pour cent (10%) chacun, l'utilité de la formation même en dehors de la pratique du métier et l'interaction avec les élèves. Puis le taux de placement avec neuf pour cent (9%) et finalement, la compétence de l'équipe enseignante avec sept pour cent (7%).

Le tableau présente un résumé de l'ensemble des réponses concernant la tâche enseignante.

Tableau-4.6

Synthèse des données concernant la tâche enseignante

Critère	1^{er} choix	2^e choix	3^e choix	4^e choix
<i>But de la FP</i>	72% rendre compétent	17% les deux	11% épanouissement	-
<i>But des élèves</i>	52% diplôme	37% dév. des compétences	10% les deux	-
<i>Monter un cours</i>	87% possèdent les compétences	13% ne possèdent pas compétences	-	-
<i>Motivation des élèves</i>	72% aucune difficulté	27% difficile	1% ne sait pas	-
<i>Enseigner la théorie</i>	60% pas difficile	40% difficile	-	-
<i>Adaptation</i>	61% enseignant aux élèves	37% les deux	2% élèves à l'enseignant	-
<i>Élève en difficulté</i>	62% jugent qu'ils n'ont pas assez de connaissances	33% assez de connaissances	5% ne s'appliquent pas	-
<i>Plus difficile à enseigner</i>	74% savoir-être	17% savoir	9% savoir-faire	-
<i>Nivèlement par le bas</i>	77% oui	23% non	-	-
<i>Réalité des élèves</i>	75% les connaissent bien	25% ne les connaissent pas bien	-	-
<i>À cœur la réussite</i>	58% oui	42% non	-	-
<i>Techniques enseignement douteuses</i>	57% oui	43% non	-	-
<i>Connaissances pour enseigner certains modules</i>	77% non	23% oui	-	-
<i>Orientation de cours vers la passation d'examen</i>	65% oui	35% non	-	-
<i>Compétence des enseignants</i>	5% que des compétents	92% plus de compétents	3% plus de non compétents	-

Critère	1^{er} choix	2^e choix	3^e choix	4^e choix
<i>Manque de préparation pour l'université</i>	53% non	39% un peu	8% beaucoup	-
<i>Nécessité formation universitaire</i>	37% essentielle	35% souhaitable	12% mal nécessaire	6% inutile 10% indécis
<i>Problème formation universitaire</i>	41% trop longue	16% aucun problème	14% inadapté à la FP	7% ennuyante
<i>Motif mauvais appui</i>	Vision différente	Peur de représailles	Reconnaissance	Budget déficient ou mode de financement inadéquat
<i>Transfert entre collègues</i>	78% bon	22% mauvais	-	-
<i>Communication entre collègues</i>	52% normale	32% facile	16% difficile	-
<i>Évaluation provient des collègues</i>	75% d'accord	25% pas d'accord	-	-
<i>Évaluation des enseignants</i>	63% oui	37% non	-	-
<i>Division des modules</i>	90% facilite apprentissage	10% nuit apprentissage	-	-
<i>Modèle de la FP</i>	70% adéquat	30% pas adéquat	-	-
<i>Programme</i>	44% universel	20% avancé	14% basique	14% désuet
<i>Bonne fréquence mise à jour du programme</i>	64% non	28% oui	8% ne s'appliquent pas	-
<i>Uniformité entre les CFP</i>	74% non	18% oui	8% ne s'appliquent pas	-
<i>Écart formation-marché</i>	56% oui	43% non	1% ne s'appliquent pas	-
<i>Communication avec industrie</i>	59% facile	33% pas facile	8% ne s'applique pas	-
<i>Partenariat école-entreprise</i>	33% fort	33% moyen	15% inexistant	12% faible
<i>État équipement</i>	61% actuel/bon état	35% entre les deux	4% dépassé/mauvais état	-
<i>Fine pointe technologie</i>	64% oui	34% non	2% ne s'applique pas	-

Critère	1^{er} choix	2^e choix	3^e choix	4^e choix
<i>Mode financement</i>	82% engendre des problèmes	15% parfait	3% indécis	-
<i>Réputation enseignante</i>	79% différente des autres secteurs	21% comme les autres secteurs	-	-
<i>Mauvaise réputation envers ens. secondaire</i>	65% oui	25% non	10% ne s'applique pas	-
<i>Réputation en général</i>	43% ni bonne ni mauvaise	30% mauvaise	27% bonne	-
<i>Plus grand défaut</i>	16% manque de mise à jour programme	11% préalables déficients élève	7% durée trop courte ou trop longue	7% manque de compétence enseignante
<i>Fierté œuvrer en FP</i>	75% très fier	23% fier	2% légèrement fier	1% pas fier
<i>Motif de fierté</i>	23% Passion à transmettre métier	10% utilité de la formation	10% interaction avec élève	9% taux de placement

4.3 ÉVALUATION DE L'OUTIL DIAGNOSTIQUE ENSEIGNANT

Avant de les soumettre aux cent répondants, l'évaluation des cinquante-neuf questions par les douze participants du *focus group* a permis de bonifier le questionnaire et de le présenter sous la version contenue dans l'annexe 9. Suite à l'analyse des données de notre étude, une deuxième évaluation génère d'autres modifications.

Le manque de précision de la question 11 produit une certaine ambiguïté entre cette dernière et le reste des réponses concernant les débuts en enseignement.

Bien que plusieurs difficultés vécues lors de l'insertion dans la carrière enseignante soient soulevées dans l'ensemble du questionnaire, les données issues de la question visée présentent une vision démesurément positive de la promptitude avec laquelle les enseignants assument la charge d'une classe. Connaître le degré de préparation à la profession des nouveaux enseignants en FP représente le but de cette question. Quelques ajouts à celle-ci préciseraient et enrichiraient les données. La question pourrait passer de :

Selon vous, est-ce que vous avez été en charge d'une classe trop rapidement, pas assez rapidement ou juste assez rapidement?

à :

Considérant votre formation pédagogique, votre expérience en enseignement et vos connaissances du milieu scolaire à l'époque, est-ce que vous avez été en charge d'une classe trop rapidement, pas assez rapidement ou juste assez rapidement?

L'analyse des données a permis de découvrir que la question 12 devient en quelque sorte une répétition de la question 10, la différence concernant le type d'interrogation. La question 10 étant ouverte et propice à un éventail de réponses, elle justifie sa place tandis que l'élimination de la question 12 n'affecterait aucunement la pertinence du questionnaire.

En remplacement, une nouvelle question éclairerait une problématique déjà soulevée. Ce problème provient de la recension où les écrits reprochent aux enseignants de se montrer réfractaires à la création de matériel didactique. La question se formulerait ainsi : *est-ce que vous créez votre propre matériel didactique (cahier de cours, livre d'exercice, etc.)?*

La question vingt-six demande : *considérez-vous que vous avez les compétences pour monter un cours de A à Z?* Cette dernière formulation polarise beaucoup les réponses favorables. Rares se révèlent les enseignants se considérant incompetents dans une des tâches de base de la profession. La question 26

visant la détermination des compétences des enseignants en FP, bien qu'essentielle, nécessite une meilleure formulation. Encore une fois, en précisant certains éléments de la préparation d'un cours, un portrait plus juste de la situation émergerait. La nouvelle formulation pourrait se traduire ainsi : *considérant votre niveau de formation en pédagogie, votre connaissance du programme, du métier enseigné et des besoins de formation de vos élèves considérez-vous que vous avez les compétences pour monter un cours de A à Z?*

La question 30 nécessite aussi plus de précision. Considérant l'ensemble des motifs de fierté évoqués, cette question requiert la détermination d'éléments à considérer pour appuyer son évaluation. Sans porter de jugement de valeur sur les raisons pourquoi les enseignants se disent fiers ou non d'œuvrer en FP, cette question doit permettre de vérifier la pertinence du secteur FP. Les indicateurs de celle-ci doivent donc être précisés lors du questionnement. La question pourrait prendre cette forme : *considérant la qualité de la formation dispensée, le niveau de compétence des élèves finissants et l'adéquation de la formation avec le marché du travail, quel est votre degré de fierté de travailler en formation professionnelle?*

L'inversion des questions 37 et 38 engendrait une plus grande cohérence dans le déroulement du questionnaire.

Comme pour la question 30, la 42 nécessite la précision des éléments à considérer pour appuyer l'évaluation. Demandant de juger de l'adéquation du modèle actuel de la FP, cette dernière doit préciser en quelques mots la définition du modèle. Pour plusieurs répondants, des réalités très différentes incarnent le modèle de la FP. Cette dernière étant vaste et très diverse, des précisions s'imposent. La nouvelle formulation pourrait s'écrire de cette façon : *diriez-vous que le modèle (programme par compétences dispensé dans des centres FP) actuel de formation professionnelle au Québec est adéquat?*

La question 46 requiert aussi une rectification. En fait, les réponses en pourcentage s'y rapportant présentent des faiblesses. La richesse des données recueillies bénéficierait du simple ajout de «*pourquoi?*» à la fin de la question. Cette dernière se présenterait comme suit : *avez-vous l'impression de bien connaître la ou les réalités de vos élèves? Pourquoi?*

Finalement, une autre question ajouterait une grande valeur aux données recueillies. Par souci de cohérence du questionnaire, celle-ci deviendrait la question 34. La voici : *selon votre expérience, est-ce que la formation professionnelle atteint son but avec la majorité des élèves?*

Le tableau suivant présente un résumé des modifications à effectuer au questionnaire enseignant.

Tableau-4.7

Modifications à apporter au questionnaire enseignants

No.	Ancienne version	Nouvelle version
11	Selon vous, est-ce que vous avez été en charge d'une classe trop rapidement, pas assez rapidement ou juste assez rapidement?	Considérant votre formation pédagogique, votre expérience en enseignement et vos connaissances du milieu scolaire à l'époque, est-ce que vous avez été en charge d'une classe trop rapidement, pas assez rapidement ou juste assez rapidement?
12	Quel serait l'élément le plus difficile ou problématique rencontré lors de vos débuts en enseignement?	Est-ce que vous créez votre propre matériel didactique (cahier de cours, livre d'exercice, etc.)?
26	Considérez-vous que vous avez les compétences pour monter un cours de A à Z?	Considérant votre niveau de formation en pédagogie, votre connaissance du programme, du métier enseigné et des besoins de formation de vos élèves considérez-vous que vous avez les compétences pour monter un cours de A à Z?
30	Quel est votre degré de fierté de travailler en formation professionnelle?	Considérant la qualité de la formation dispensée, le niveau de compétence des élèves finissants et l'adéquation de la formation avec le marché du travail, quel est votre degré de fierté de travailler en formation professionnelle?
42	Diriez-vous que le modèle actuel de la formation professionnelle au Québec est adéquat?	Diriez-vous que le modèle (programme par compétences dispensé dans des centres FP) actuel de formation professionnelle au Québec est adéquat?
46	Avez-vous l'impression de bien connaître la ou les réalités de vos élèves?	Avez-vous l'impression de bien connaître la ou les réalités de vos élèves? Pourquoi?
34	-	Selon votre expérience, est-ce que la formation professionnelle atteint son but avec la majorité des élèves?

CHAPITRE-V

ANALYSE-2

5.1 ÉLÉMENTS DONT LES ÉLÈVES PEUVENT TÉMOIGNER

Les données « *élèves* » bénéficient d'un classement en trois groupes : éléments concernant la présentation des élèves, ceux touchant l'avant-formation et ceux concernant la formation. Chacune des questions du questionnaire s'insère dans un de ces regroupements comme en témoigne le tableau suivant :

Tableau-5.1

Classement des données issues du questionnaire en ligne élèves

Catégorie	<i>Présentation</i>	<i>Orientation, choix et inscription</i>	<i>En cours de formation</i>
# des questions	1-2-3-4-5-6	7-8-9-10-13-14-15-24	11-12-16 à 23 et 25 à 59

5.1.1 Présentation des répondants

Comme pour les enseignants, les élèves participants au questionnaire proviennent de l'ensemble des huit CFP de la région visée. Comme prévu, soixante-deux hommes (62) et trente-huit femmes (38) forment notre échantillon. Sur ces cent (100) candidats, quatre-vingt-quatre (84) étudient actuellement en FP et seize (16) détiennent leur diplôme. De plus, quatre-vingt-treize (93) d'entre eux proviennent de la filière DEP, sept (7) de l'ASP et aucun de l'AEP.

Puis confirmant les écrits, soixante-quinze pour cent (75%) d'entre eux possèdent un diplôme d'études secondaires (DES). Treize pour cent (13%) détiennent un diplôme d'équivalence comme le Test de développement général

(TDG). Finalement, seulement douze pour cent (12%) des répondants avouent ne posséder aucun diplôme ou équivalence. Les préalables de la quatrième année du secondaire (pour le DEP) et d'expérience pertinente (pour l'ASP) engendrent cette possibilité. De plus, la moyenne d'âge de notre échantillon s'avère légèrement plus jeune que celle de l'ensemble des élèves en FP au Québec (27,3 ans) (CSE, 2012 p. 65) puisque quarante-six pour cent (46%) des répondants ont entre vingt et vingt-quatre ans. Vingt-neuf pour cent (29%) ont dix-neuf ans et moins, treize pour cent (13%) entre vingt-cinq et vingt-neuf ans. Enfin, douze pour cent (12%) ont plus de trente ans.

Tableau-5.2

Présentation des répondants

<i>Critère</i>	<i>1^{er} choix</i>	<i>2^e choix</i>	<i>3^e choix</i>	<i>4^e choix</i>
<i>Préalables</i>	75% DES	13% équivalence	12% aucun	-
<i>Âge</i>	46% entre 20 et 24 ans	29% 19 et -	13% entre 25 et 29 ans	12% plus de 30 ans

5.1.2 Orientation, choix et inscription

Pour bon nombre d'auteurs et d'enseignants en FP, l'orientation au secondaire présente des lacunes. Les principaux reproches émis portent sur le peu d'attention consenti à la FP par les équipes scolaires du secondaire (enseignants et conseillers en orientation) et la survalorisation du cégep surtout pour les élèves doués. Pour les enseignants, l'évaluation de l'orientation au secondaire passe par la connaissance générale en FP des nouveaux élèves et par la justesse de leur choix de formation. Soulevée à quelques reprises lors du *focus group* enseignants, cette problématique engendre plusieurs malaises en cours de formation.

Dans cet ordre d'idée, seulement vingt-cinq pour cent (25%) des répondants au questionnaire affirment que le personnel scolaire ou les conseillers d'orientation au secondaire les renseignaient beaucoup sur la FP. Quarante pour cent (40%) d'entre eux estiment que ceux-ci les informaient un peu. Dix-neuf pour cent (19%) des élèves n'entendaient jamais parler de la FP. Finalement, pour douze pour cent (12%) des répondants, cette question ne s'appliquait pas. Ces résultats corroborent les écrits recensés et les dires du *focus group* dont voici quelques extraits :

« Moi, la plupart du temps, ils en parlent juste pas de la formation professionnelle. »

« Une "orientrice" au secondaire disait que c'était une petite branche et elle n'en avait pas parlé beaucoup, c'était pas vraiment important pour elle. »

« Ils essayent de nous diriger vers le cégep ou la continuité du secondaire (...) »

Malgré tout, vingt-neuf pour cent (29%) jugent que les enseignants et le personnel scolaire possèdent une très bonne opinion de la FP. Vingt-sept pour cent (27%) la perçoivent « *bonne* » et vingt-deux pour cent (22%), « *moyenne* ». Enfin, onze pour cent (11%) la jugent « *mauvaise* ». Ces données confirment les dires du *focus group* puisque les participants y soulèvent que les intervenants au secondaire ne possèdent pas nécessairement une image négative de la FP, mais que le cégep en possède une plus positive.

« (...) ils valorisent plus le cégep parce que c'est mieux vu, c'est plus (...) »

« (...) c'est mieux vu en général de faire des grosses études que d'aller faire un DEP parce que (...) je ne sais pas (...) »

Bien qu'un autre type de questionnaire permettrait de mieux évaluer l'ampleur des connaissances des nouveaux élèves en matière de formation professionnelle, quand on leur demande d'évaluer leurs connaissances en la matière, quinze pour

cent (15%) d'entre eux jugent « *très bonnes* » leurs connaissances des programmes offerts, des préalables requis, des débouchés et des types de formation. Trente-neuf pour cent (39%) les estiment « *bonnes* », trente et un pour cent (31%) les perçoivent comme « *moyennes* ». Finalement, douze pour cent (12%) les jugent « *faibles* ».

Certains auteurs remettent en question la formule dépassée de l'orientation actuelle. Celle-ci devrait surpasser la simple présentation de la FP en effectuant des visites ou des stages dans les CFP ou au sein d'entreprises embauchant ses diplômés. Les réponses au questionnaire témoignent de ce malaise puisque seulement vingt-deux pour cent (22%) des élèves affirment avoir effectué des stages ou des visites d'entreprises lors de leurs études secondaires.

Pour plusieurs auteurs, étudier en FP témoigne souvent d'une obligation davantage que d'un choix. En fait, les élèves plus faibles académiquement ou peu intéressés par les études, incluant ceux qui ont effectué un détour par le marché du travail, demeurent, majoritairement, la clientèle fréquentant les CFP. Cependant, d'autres écrits et le *focus group* démontrent que le secteur devient de plus en plus un premier choix pour les élèves en formation initiale. Le questionnaire confirme cette tendance puisque soixante-dix-sept pour cent (77%) des répondants affirment que la formation étudiée représente leur premier choix. Pour quinze pour cent (15%) d'entre eux, cette formation incarne leur deuxième choix parce qu'ils ont essuyé un refus dans une autre formation professionnelle ou au cégep. Pour d'autres, l'inscription à une formation de deuxième choix s'imposait suite à la relégation sur une liste d'attente dans la formation faisant figure de premier choix. En effet, les cours moins populaires nécessitent que les personnes intéressées inscrivent leur nom sur une liste d'attente jusqu'à ce qu'on atteigne un nombre « *convenable* » d'élèves potentiels pour le MELs. Parfois, la durée d'attente se compte en année, donc plusieurs futurs étudiants se tournent vers d'autres formations. Finalement, pour huit

pour cent (8%) des élèves, cette formation représente leur troisième choix ou plus.

Corroborant les dires du *focus group*, l'attraction pour un métier spécifique récolte quarante-neuf pour cent (49%) des réponses comme motif du choix de la FP.

« Moi j'aime mieux faire quelque chose que j'aime dans la vie (...) »

Suivi par dix-neuf pour cent (19%) souhaitant suivre une formation plus pratique que théorique. Cet élément revient aussi dans le *focus group* :

« Tu dépenses ton énergie dans les ateliers, tu restes pas assis sur ta chaise des heures de temps. »

Puis, dix-sept pour cent (17%) des élèves convoitent une formation de courte durée pour retourner rapidement sur le marché du travail. Le questionnaire démontre aussi que pour nombre d'élèves, un mélange de plusieurs motifs les a menés en FP. Le *focus group* soulève plusieurs autres raisons :

« C'est comme une bouée de sauvetage pour t'emmener sur le marché du travail et réussir à faire quelque chose (...) »

« Ça coûte pas mal moins cher (...) »

« Moi c'est plus par moi-même que j'ai décidé de faire un DEP parce que mon père a juste une cinquième année. Je me voyais pas finir comme mon père. »

Concernant le CFP choisi, quarante-quatre pour cent (44%) avouent que l'accessibilité représente la raison principale de leur choix d'emplacement d'étude.

« C'était la place que j'avais plus ou moins proche de chez nous (...) »

Dans le même ordre d'idée, certains affirment que c'est le seul centre qui offrait la formation désirée dans un rayon réaliste.

« Il n'y en a pas dans ma région, il y en a un autre à Montréal, mais c'est loin pour ceux qui habitent sur la rive nord. »

Puis, la réputation arrive en deuxième avec vingt-deux pour cent (22%) des réponses. Huit pour cent (8%) disent que la référence d'un ou d'une diplômée a mené au choix du CFP. Pour six pour cent (6%) des répondants, l'opportunité de choisir un horaire de jour ou de soir orienta la décision. Finalement, pour cinq pour cent (5%) des élèves, l'absence de test d'admission a motivé leur choix sur un CFP.

Tableau-5.3

Éléments concernant l'avant-formation

Critères	1^{er} choix	2^e choix	3^e choix	4^e choix
<i>Fréquence de renseignements au secondaire</i>	40% moyennement	25% beaucoup	19% jamais	12% ne s'applique pas
<i>Opinion du personnel secondaire</i>	29% très bonne	27% bonne	22% moyenne	11% mauvaise
<i>Connaissances élève</i>	39% bonne	31% moyenne	15% très bonne	12% faible
<i>Visite ou stage orientation</i>	67% non	22% oui	9% ne s'applique pas	-
<i>Choix</i>	77% 1 ^{er} choix	15% 2 ^e choix	8% 3 ^e choix	-
<i>Motifs choix FP</i>	49% attirance pour métier	19% plus pratique que théorique	17% courte durée	15% divers

5.1.3 En cours de formation

Les données relevées dans la formation bénéficient d'un autre classement : éléments touchant la FP en général et ceux issus de la formation spécifique choisie par les élèves. Le tableau suivant présente l'organisation des questions en fonction de ces deux regroupements.

Tableau-5.4

Classement des données issues du questionnaire élèves

Catégories	Formation en général	Formation spécifique
# des questions	11-12-16 à 23-25 à 28-30-43-44	29-31 à 42-45 à 57

Formation professionnelle générale

De la recension des écrits et du *focus group* ressortent plusieurs composantes concernant le FP en général. En établissant un ordre temporel, les préalables à la formation incarnent la base de l'analyse. Réduire les antécédents scolaires obligatoires pour entrer en FP, représente l'opinion prédominante dans le *focus group*. Pour les participants, les formations de ce secteur étant plus pratiques que théoriques, ses élèves ne nécessitent, généralement, aucune notion de quatrième secondaire. Les deux extraits du *focus group* suivants démontrent cette perception:

« (...) il y en a qui on de la misère à l'école qui vont peut-être même avoir un secondaire 2 ici, ils vont suivre pareil. Je pense qu'il faudrait descendre les prérequis. »

« Quelqu'un qui a beaucoup de misère à l'école, ça y tente pas d'aller à l'école et ça y tente encore moins d'aller se remettre sur les bancs d'école à 45 ans quand il a fait toute sa vie en travaillant (...) je pense qu'il faudrait les descendre et qu'il standardise ça pour le côté secondaire, pour l'école. »

Le questionnaire contredit quelque peu les données issues du *focus group* puisque quatre-vingt-trois pour cent (83%) des répondants jugent que les préalables scolaires conviennent. Onze pour cent (11%) les estiment « *trop bas* » pour le niveau de difficulté de la formation. Seulement, six pour cent (6%) les perçoivent « *trop haut* » pour le niveau de difficulté de leur formation.

Les préalables d'âge alimentent aussi les discussions du *focus group*. En fait, l'ensemble des participants prône le statu quo et même dans certains cas, la hausse des préalables d'âge.

« *Si jamais, le Ministère descendrait le niveau de scolarité, il ne faudrait pas qu'il touche à l'âge (...)* »

« *Venir faire un DEP en bas de 16 ans, oublie ça (...)* »

Le questionnaire abonde dans le même sens puisque soixante-douze pour cent (72%) des élèves jugent de la pertinence des préalables d'âge. Vingt-quatre pour cent (24%) des répondants estiment que la FP pourrait bénéficier de l'augmentation de l'âge minimal et seulement quatre pour cent (4%) pensent que l'abaissement de ces derniers permettrait à plus de jeunes de s'inscrire et s'avèrerait bénéfique pour la FP.

L'élément suivant génère une multitude d'opinions dans la recension et le *focus group*. Il s'agit de la méthode utilisée par les élèves pour financer leurs études ou plutôt comment ces derniers subviennent à leurs besoins durant leurs études. Pour la plupart de jeunes adultes (fin vingtaine) souvent de retour aux études après un séjour plus ou moins long sur le marché du travail, les étudiants de la FP connaissent tous des besoins financiers. Une partie d'entre eux bénéficient de l'appui monétaire de leurs parents. C'est le cas pour dix-huit pour cent (18%) des répondants.

« *L'aide de mes parents m'a permis de me concentrer à 100% durant mes études.* »

D'autres représentent la source principale de revenu de leur famille. Ceux-ci doivent travailler, faire appel à Emploi-Québec, utiliser le service de prêts et bourses du gouvernement ou vivre d'économies antérieures. Dix pour cent (10%) des répondants combinent plus d'une source de revenus pour arriver à combler leurs besoins pécuniaires.

Rapporté dans le *focus group* comme le problème le plus important, le financement prend plusieurs formes. L'horaire scolaire habituel, de jour à temps plein pour certaines formations, incite les élèves au travail à temps partiel de soir et parfois même de nuit. Entraînant une fatigue chronique chez ces derniers. Le travail à temps partiel se révèle le lot de trente-deux pour cent (32%) des répondants.

Focus group :

« Ce qui est plate, c'est que les jobs c'est de jour et que les cours dans notre domaine se donnent juste de jour donc, tu fais comme moi, tu travailles dans un bar et tu te brûles la vie (...) »

« Il faut que tu te trouves quelque chose que tu finis pas trop tard pour que tu sois correct pour te lever le lendemain matin, mais trouve une place où il y a cela. »

Les difficultés à trouver un emploi à temps partiel ou encore, le faible revenu émanant de ce type d'emploi, incitent certains élèves à conserver un emploi à temps plein malgré leurs études aussi à plein temps. Cette réalité concerne douze pour cent (12%) des répondants.

Focus group :

« C'est pas juste moi qui travaille la semaine, il y en a qui font 40 heures(...) »

Réalisé dans l'un des huit CFP de la région visée, un sondage maison démontre que cent élèves sur cent quarante et un (70%) travaillent avant ou après les cours pour subvenir à leurs besoins. De ce nombre, quarante pour cent (40%) travaillent plus de vingt heures par semaine et vingt-sept pour cent (27%) entre onze et vingt heures par semaine.

Les prêts et bourses représentent une autre option, sept pour cent (7%) des répondants utilisent cette méthode seule ou combinée avec une autre. Décrite dans le *focus group* et le questionnaire comme avare à l'égard des élèves en FP,

une certaine ambiguïté entoure ce moyen de financement. En fait, vu très négativement par certains :

1-Focus group :

« 800\$ pour un an et demi, on s'entend que tu vas pas loin (...) »

« (...) l'affaire c'est qu'ils tiennent compte du revenu de tes parents, mon père fait quand même assez d'argent, mais il ne m'aide pas. Quand j'ai essayé d'aller chercher les prêts et bourses, ils m'ont dit d'oublier ça. »

2-Questionnaire :

« Prêts et bourses donnent quasiment rien pour survivre donc, je me brûle à travailler en même temps. »

« Prêt de 1000\$ pour la première année, c'était vite passé donc j'ai dû travailler à temps plein. »

Il convient pour d'autres. L'évaluation complète de cette méthode de financement passe inévitablement par l'analyse des spécificités des différents dossiers.

Questionnaire :

« Grâce à mon prêt et bourse, j'ai pu me concentrer sur mes études. »

« Avec les prêts et bourses moins tu travailles plus tes versements sont élevés et plus ta portion "bourse" aussi est grande donc, ça t'encourage à te concentrer sur tes études au lieu d'avoir un travail (...) »

Par contre, un élément se dégage des questionnaires et du *focus group*, la plupart des élèves utilisant ce moyen avouent devoir trouver une autre source de financement en cours de formation.

Pour onze pour cent (11%) des répondants, Emploi-Québec incarne la solution de financement. Bien que certains estiment inadéquats les montants accordés par cet organisme, les malaises s'y rapportant relèvent plus de l'ordre de l'accessibilité. En effet, les conditions d'admission jugées trop restrictives

engendrent des difficultés avant même de bénéficier du service. Deux de ces exigences nuisent davantage que les autres à l'adhésion à Emploi-Québec. La première nécessite que les bénéficiaires potentiels soient sans emploi à temps plein depuis vingt-quatre mois. Excluant tous les travailleurs voulant réorienter leur carrière vers des conditions plus favorables. Ensuite, cet organisme finance exclusivement les formations offrant des perspectives d'emploi favorables dans la région où habite la personne²⁴. Malgré ces embûches, quand les élèves peuvent s'y inscrire, certains apprécient ce mode de financement. Comme en témoignent ces extraits du questionnaire :

« En n'ayant rien à payer, je vis très bien avec Emploi-Québec. »

« Emploi-Québec me convient parfaitement pour payer mes dépenses (garderie, gaz, frais scolaire, etc.) . »

Bien qu'Emploi-Québec leur permette de suivre la formation, des répondants estiment les montants alloués inadéquats:

« Grâce à eux, je survis, je ne vis pas bien, je survis c'est tout (...) »

« Emploi-Québec, plus ou moins, quand on a une famille ce n'est pas évident ont est un peu serré (...) »

Finalement, dix pour cent (10%) des répondants financent leurs études à l'aide d'économies réalisées avant le début de la formation.

Jugeant de leur mode de financement, soixante pour cent (60%) des élèves témoignent de l'adéquation de celui-ci. Cependant, les critères d'évaluation diffèrent d'un répondant à l'autre. Certains avouent manquer de temps ou d'énergie pour s'investir efficacement dans leur formation, mais ils estiment quand même le mode de financement suffisant pour couvrir leurs dépenses. D'autres jugent leur méthode adéquate parce qu'ils peuvent se concentrer sur leurs études même si le montant alloué leur apparaît faible. Pour trente-deux

²⁴ Site Internet d'Emploi-Québec : emploi.quebec.gouv.qc.ca consulté en décembre 2013.

pour cent (32%) des répondants, leur mode de financement aurait pu les inciter à quitter leurs études pour rejoindre le marché du travail. Tandis que cinquante-neuf pour cent (59%) estiment que leur motivation initiale de réussir la formation ne peut être détournée par le mode de financement.

Quand on examine plus en détail les réponses des élèves concernant leurs motifs d'inscription en FP, bien que bon nombre d'entre eux évoquent l'attrance pour le métier choisi, l'amour de celui-ci ne prédomine pas. En fait, vingt-sept pour cent (27%) des répondants avouent avoir sélectionné leur formation pour obtenir un diplôme. Vingt-quatre pour cent (24%) pour obtenir un meilleur salaire que dans leur emploi actuel. Seize pour cent (16%) veulent devenir meilleurs dans leur domaine puis douze pour cent (12%) voient en cette formation la possibilité d'accéder rapidement au marché du travail. Finalement, pour seulement neuf pour cent (9%) des répondants, réaliser ce qu'ils aiment dans la vie incarne le motif fondamental de sélection.

De plus, cinquante-trois pour cent (53%) des répondants estiment que leur but initial n'a subi aucun changement en cours de formation. Cependant, quarante-quatre pour cent (44%) disent que celui-ci s'est modifié positivement. En fait, la découverte du métier et de ses possibilités ainsi que celle de ses capacités personnelles engendrent une modification dans le but initial.

« Le plus que la personne s'avance dans une formation plus elle voit si elle aime ça ou non. Si oui, comme dans mon cas, la personne va voir jusqu'où elle pourrait se rendre. Exemple : faire des certificats de niveau universitaire. »

« Je me suis rendu compte que j'étais meilleur que je pensais et cela à nourrit ma passion. »

Seulement un pour cent (1%) des répondants dénotent une modification négative de l'objectif initial. Quatre-vingt-dix-huit pour cent (98%) des répondants estiment que la formation entreprise leur permet d'atteindre leur

but. Appréciee sous sa forme actuelle, soixante et onze pour cent (71%) des répondants perçoivent qu'acquérir des compétences dans un métier incarne le but de la formation professionnelle. Cependant corroborant les dires du *focus group*, quinze pour cent (15%) des élèves jugent sévèrement le niveau de difficulté des examens. Ces derniers estiment que la facilité des évaluations sommatives démontre que le MELS vise la réussite d'examen et ultimement, l'obtention d'un diplôme par l'ensemble des étudiants.

1-Focus group :

« (...) les examens sont trop faciles parce que tu peux demander à du monde : "va me faire quelque chose que tu as appris au début." Ils ne sont pas capables, mais ils vont avoir leur carte quand ils vont sortir d'ici. »

« Pas n'importe qui va passer, mais c'est quand même très très facile. »

2-Questionnaire :

« Impossible d'échouer, ça devient moins motivant pour les élèves plus forts. »

« Examen trop facile, voire même ridicule. Ce qui fait en sorte que des gens incompetents obtiennent leur diplôme. »

Si on combine ces réponses avec les six pour cent (6%) qui affirment que le but de la FP s'avère uniquement de diplômer le plus de gens possible, on obtient vingt et un (21%) pour cent. Une autre partie des répondants, quatre pour cent (4%), affirment qu'obtenir une carte de compétence représente le but unique de la FP. S'apparentant à un diplôme dans certains domaines, on peut affirmer que vingt-cinq pour cent (25%) des répondants perçoivent que la FP ne sert pas en premier lieu à acquérir des compétences dans un métier.

Poursuivant dans cette voie, cinq pour cent (5%) des répondants jugent leur formation comme « *très difficile* ». Trente-trois pour cent (33%) estiment que celle-ci se révèle difficile. Puis, quarante-six pour cent (46%) estiment qu'elle ne

requière aucun effort particulier. Enfin, onze pour cent (11%) la qualifient de « *facile* » et cinq pour cent (5%) de « *très facile* ».

La séparation en plusieurs modules représente un des éléments identifiés comme facilitant la formation. Pour quatre-vingt-dix pour cent (90%) des élèves, l'apprentissage devient plus facile en le divisant en différentes compétences. Par contre, dix pour cent (10%) des répondants estiment que le niveau de difficulté augmente puisque les liens entre les modules deviennent difficiles à établir. De ce fait, cinquante-cinq pour cent (55%) des élèves attestent de la perfection de l'ordre de dispensation des modules. Puis, trente-sept pour cent (37%) des élèves perçoivent que l'ordre nécessite quelques ajustements. Cinq pour cent (5%) affirment que l'ordre requiert beaucoup d'ajustements et finalement trois pour cent (3%) jugent que l'ordre devrait complètement changer.

« (...) tu le sais que dans le module 8 tu vas voir quelque chose que tu as besoin de voir dans le module 6. Ne met pas le module 6 avant le module 8. »

« (...) exemple : montage d'échafaudage, je mettrais ça au début. Il y en a qui font presque tous le DEP, ils arrivent à la fin et ils ne sont même pas capable de monter trois mètres. Ça fait un an que tu es ici et tu viens de te rendre compte que tu ne pourras pas aller sur les chantiers comme tu avais prévu parce que tu as peur des hauteurs. »

L'image de la FP se révèle encore problématique, plusieurs auteurs mettent le blâme sur les parents qui ne connaissent pas la FP, d'autres sur les jeunes qui rejettent en bloc les métiers jugés peu payant, salissants et manuels. Quand on demande aux élèves de décrire l'opinion de leurs parents, amis ou entourage au sujet de la FP, cinquante pour cent (50%) la jugent « *très bonne* ». Trente pour cent (30%) « *bonne* » et dix-sept pour cent (17%) « *moyenne* ».

« Mes parents m'ont toujours pas mal encouragé (...) »

« Ma mère m'a tout le temps poussée ».

Enfin, seulement trois pour cent (3%) évaluent l'opinion des leurs comme « mauvaise ».

« Moi, mes parents ils n'étaient pas contents du tout parce qu'après le secondaire, je voulais faire un DEP. Ils ne voulaient pas donc, j'ai fait mes cours au cégep. »

Puis trente-six pour cent (36%) perçoivent que la FP possède une bonne réputation dans la société en général et onze pour cent (11%) une mauvaise réputation. Cinquante-deux pour cent (52%) des répondants considèrent que celle-ci possède une réputation ni bonne ni mauvaise. Cependant, la comparaison entre l'image de la FP et celle du cégep démontre une autre réalité. Cinquante-quatre pour cent (54%) des élèves perçoivent que le cégep possède une meilleure réputation. Vingt-neuf pour cent (29%) estiment que les deux possèdent la même réputation et enfin seulement dix-sept pour cent (17%) jugent que la FP possède une meilleure réputation.

Formation professionnelle spécifique

Les participants au *focus group* soulèvent un malaise en parallèle avec ce que les enseignants expriment. En fait, les élèves affirment qu'ils perçoivent souvent que les directions se soucient très peu de leur sort une fois qu'ils deviennent étudiants du CFP.

1-Focus group :

« Nous autres, on a un directeur qui n'est pas là la moitié du temps. »

« Lui, c'est de rentabiliser son école, son budget et de se faire un nom pour monter à l'étage supérieur et avoir un plus gros poste. »

« Des fois, il est d'accord avec notre point de vue, il y a des pétitions qu'on a faites, il était d'accord avec les points et on n'a rien su et rien n'a changé (...) »

2-Questionnaire :

« (...) nous avons des requêtes et des suggestions et on ne nous prend pas au sérieux. »

« (...) les directions en on rien à foutre. »

Les enseignants énoncent le même constat dans leur *focus group* et leur questionnaire.

Cinquante-trois pour cent (53%) des élèves ont l'impression de représenter totalement le centre d'intérêt dans leur CFP. Vingt-neuf pour cent (29%) estiment que l'équipe du CFP les considère un peu comme le centre d'intérêt. Puis, dix-huit pour cent (18%) des élèves perçoivent qu'on ne les considère pas vraiment comme le centre d'intérêt de leur école.

Les répondants basent leur jugement sur plusieurs éléments qui, selon leurs perceptions, dénotent un manque d'estime à leur égard. L'absence, dans certains CFP, de sorties pédagogiques en entreprises, le nombre insuffisant de places assises et de microondes dans la cafétéria, le manque d'outils dans certains modules et les machines défectueuses laissées en plan pendant plusieurs semaines, constituent les principaux griefs.

« Nette impression de manque de fonds pour subventionner des sorties pédagogiques pour resserrer les liens et démontrer ce qui nous attend après la formation. »

« Pas assez d'outils pour tout le monde, machines défectueuses pendant longtemps, etc., etc., etc. Si on était le centre d'intérêt de l'école, beaucoup de choses marcheraient autrement. »

Quelques élèves soulèvent aussi que la popularité d'un DEP, donc le nombre d'élèves que celui-ci attire dans le CFP, influence l'importance que lui porte la direction. Plus une formation s'avère populaire, plus elle bénéficie de considération lors de prises de décision.

« (...) le département est le moins populaire du centre donc, moins de privilège et de subvention pour stage à l'étranger, etc. »

« (...) la fleuristerie est moins populaire, ont passent inaperçu. »

Par contre, l'aide apportée par les enseignants, même en dehors des heures de cours, représente l'élément qui rehausse le sentiment d'importance des élèves. Pour ces derniers, les professeurs démontrent une grande disponibilité pour les aider. En fait, trente-sept pour cent (37%) jugent que la direction et les enseignants tiennent beaucoup compte de leurs besoins scolaires et personnels. Tandis que vingt-cinq pour cent (25%) des répondants estiment que ceux-ci tiennent peu ou pas du tout compte de leurs besoins.

Dans le même ordre d'idée, les participants du *focus group* affirment que l'encadrement et l'application des règlements dans les CFP manquent de constance.

« J'ai passé mes examens, j'ai écouté mes affaires et je suis performant, mais j'ai manqué beaucoup d'heures. »

« Nous autres c'est manque comme tu veux, il ne se passe rien. »

Le questionnaire abonde dans le même sens puisque seulement trente-six pour cent (36%) des répondants estiment que les règlements sont toujours appliqués uniformément dans leur CFP. Le qualificatif « *souvent* » exprime la perception de cinquante-trois (53%) d'entre eux. Puis, « *rarement* » pour dix pour cent (10%) et pour un pour cent (1%) des élèves « *jamais* » décrit l'application des règlements dans leur CFP.

La recension des écrits soulève un autre point touchant les CFP. Selon plusieurs auteurs, une école possédant une vie sociale (activité, sports, sorties, etc.) active participe au sentiment d'appartenance et nécessairement à la réussite scolaire. Pour quelques auteurs, la déficience de plusieurs CFP à cet égard engendre des malaises et contribue, dans certains cas, à l'abandon de la formation. Pour soixante et un pour cent (61%) des répondants, leur école possède une bonne

vie sociale. Dix-sept pour cent (17%) témoignent de la faiblesse de celle-ci et vingt et un pour cent (21%) de son inexistence.

Soulevé originalement dans le *focus group*, un autre élément problématique touche le calendrier scolaire. En fait, la majorité des participants trouvent que ce dernier comporte trop de congés ou de temps morts causés par les journées pédagogiques, les récupérations et les reprises d'examen.

« On a tellement de congés, c'est pas représentatif du marché du travail. »

« Ici, on a environ 1 à 2 congés par deux semaines plus tous les temps de récupération et de reprise. »

Dans le questionnaire, cinquante-neuf pour cent (59%) des répondants trouvent le calendrier « parfait ». Seize pour cent (16%) le trouvent « passable ». Puis, vingt et un pour cent (21%) jugent, comme dans le *focus group*, qu'il y a trop de congé et de temps morts. Finalement, seulement cinq pour cent (5%) des répondants estiment qu'il n'y a pas assez de congés. Il s'avère important de préciser que ces derniers financent leurs études avec les prêts et bourses, Emploi-Québec ou leurs parents.

L'horaire des cours engendre aussi certains malaises dégagés du *focus group*.

« On fait en moyenne 20 heures par semaine et ça c'est pas représentatif de la construction (...) on devrait nous habituer maintenant à faire de 7h30 à 6h. Je ne suis pas habitué là. »

Soixante et onze pour cent (71%) des répondants au questionnaire qualifient leur horaire de « parfait ». Douze pour cent (12%) pensent que les cours devraient débuter plus tôt et se terminer plus tôt. Puis, dix pour cent (10%) des élèves estiment que les cours en FP doivent adopter l'horaire de travail du métier étudié. Enfin, deux pour cent (2%) trouvent que les journées doivent être plus longues pour réduire le temps de formation. Donc, elles doivent débuter plus tôt et se terminer plus tard.

Les participants au *focus group* reprochent au calendrier scolaire ainsi qu'à l'horaire, l'allongement inutile de la durée de formation.

« On a des congés de la commission scolaire comme les jeunes. Qu'est-ce que ça nous fait (...) ça prolonge la formation pour X nombres de temps. »

« Admettons que tu enlèves (...) exemple trois mois de journées pédagogiques si tu les enlèves et que tu colles les journées. Ça fait quand même trois mois que tu ramasses tes heures et que ta vie à commencé (...) »

Dans le même ordre d'idée, soixante-dix pour cent (70%) des répondants du questionnaire estiment les modules et la formation *« juste assez longue »*. Quatorze pour cent (14%) trouvent le temps alloué pour certains modules trop longs. Ces derniers considèrent que ceux-ci et par le fait même, la formation doivent être raccourcis. Ces extraits du *focus group* témoignent de cette perception.

« Encore là, ce qui est démotivant, c'est qu'il y a un moment donné où on fait du temps pour faire du temps. »

« Tu fais un module qui devrait prendre 30 heures, ça fait trois heures que tu le fais et tu as fait le tour. Là il faut que tu attendes et que tu perdes ton temps (...) »

Puis, onze pour cent (11%) des élèves jugent *« trop courts »* les modules et la formation. Finalement, beaucoup de répondants évaluent que les heures allouées aux modules doivent être revu plus souvent en réduisant la durée de certains modules et en rallongeant d'autres.

« Certains trop longs parce que ça n'existe plus en industrie, mais d'autres manquent sévèrement de temps. »

« La durée est raisonnable, mais certains modules devraient être raccourcis pour donner plus de temps à des modules plus importants. »

Concernant la durée et l'importance de certains modules, cinquante et un pour cent (51%) des répondants évaluent que leur programme nécessite quelques

améliorations. En comparaison, quarante-quatre pour cent (44%) estiment que leur programme s'avère parfait. Puis, trois pour cent (3%) des élèves jugent que le leur nécessite beaucoup d'améliorations et deux pour cent (2%) qu'il doit changer complètement. De plus, pour cinquante-neuf pour cent (59%) des élèves, le programme étudié excède leurs attentes initiales. Trente-six pour cent (36%) affirment que ce dernier comble leurs attentes et finalement, cinq pour cent (5%) qualifient de « *plus faible que leurs attentes* » leur programme de formation.

Toujours concernant le programme, quatre-vingt-quatre pour cent (84%) des répondants estiment « *suffisant* » le mélange entre les notions théoriques et pratiques.

« *On a des jours que le matin on fait 3 heures en théorie et 3 heures en atelier en après-midi, ça c'est pas pire. Ça fait un roulement qui fait en sorte que tu ne te tannes pas trop.* »

Par contre, onze pour cent (11%) le jugent trop théorique et un pour cent (1%) trop pratique.

Le *focus group* soulève une problématique au regard des apprentissages. Plusieurs participants avouent que bien qu'ils apprennent beaucoup dans leur formation, ils perçoivent que bon nombre de notions ne leur serviront pas sur le marché du travail.

« *Moi j'en ai appris beaucoup là en venant ici. Ça fait un an et trois mois que je suis ici et là maintenant, je suis quasiment capable de tout faire ce je veux faire. Je veux souder, je suis capable, je veux faire quelque chose avec du métal, je suis capable. C'est beaucoup de connaissances, mais il y a beaucoup de choses qui me servent à rien dans le métier que je veux faire.* »

Les réponses qui émanent du questionnaire confirment quelque peu les dires du *focus group* puisque quatre-vingt-quatorze pour cent (94%) des répondants considèrent qu'ils apprennent beaucoup de notions. Par contre, ce pourcentage

descend à quatre-vingt-quatre pour cent (84%) quand on les interroge sur la pertinence de ces notions. De plus, six diplômés sur seize (6/16) évaluent « *non appropriées au métier étudié* » la majorité des notions apprises en classe. Enfin, soixante-dix pour cent (70%) des répondants affirment que l'apprentissage réalisé dépasse leurs attentes. Seulement deux pour cent (2%) considèrent que l'apprentissage réalisé ne satisfait pas leurs attentes initiales.

La recension et le *focus group* soulèvent aussi plusieurs malaises reliés à l'équipement dans les formations. Que ce soit en matière d'outillage ou de manuels scolaires, plusieurs CFP éprouvent des problèmes à renouveler leur équipement.

« On est obligé d'amener nos outils de chez nous pour pouvoir fonctionner. »

« Ils sont soit brisés ou on n'a pas de budget pour en acheter. »

Par contre, d'autres participants jugent de la perfection de l'équipement dans leur CFP.

« Ça dépend, nous autres les machines qu'on a ici, c'est des belles machines tandis que dans l'industrie, ça veut pas dire qu'on va trouver les mêmes machines. Nous autres on risque de travailler avec de la scrap. »

« Pour moi, c'est correct, on a tout ce qu'il nous faut et il ne manque rien. Ils nous ont tout fourni, tout ce qu'il y a dans notre coffre, c'est fourni. »

Dans le questionnaire, quand on demande aux élèves d'évaluer l'équipement, les outils et les manuels scolaires utilisés dans leur formation, cinquante et un pour cent (51%) estiment que ces éléments frôlent la perfection. Puis, trente-neuf pour cent (39%) les perçoivent comme passables. Finalement, huit pour cent (8%) les estiment dépassés et/ou en mauvais état.

Outre l'équipement et bien que l'entente soit généralement bonne, les différences d'âge entre les élèves entraînent certains maux dans les classes de FP.

« C'est ça c'est le fait qu'on soit tous pas mal des adultes en moyenne que ça fait qu'on veut un moment donné arriver à avoir une job. C'est ça, c'est vraiment pas pareil, nous on a besoin de payer nos choses le plus rapidement possible. On a plus le goût de venir pour que ça finisse (...) »

Généralement attribué à l'âge précoce de certains élèves, leur manque de maturité et de motivation revient souvent au fil du *focus group*.

« J'en connais une couple, les plus jeunes que c'est leurs parents qui leur disent va faire quelque chose pis y'en a deux ou trois dans la classe. Y'en a que c'est leurs parents qui les poussent et eux en on rien à foutre (...) »

« C'est les parents qui les poussent à faire quelque chose et ils n'ont pas les notes pour aller au cégep donc ils viennent ici à reculons parce que ça prend juste le secondaire 4. »

Les données du questionnaire confirment un certain malaise puisque cinquante et un pour cent (51%) des répondants qualifient de parfaite leur relation avec leurs collègues. « *Correcte avec quelques accrochages* » pour quarante-trois pour cent (43%) et « *difficile en tout temps* » pour quatre pour cent (4%) des élèves. De plus, quelques étudiants avouent carrément que leurs confrères provenant directement du secondaire ne devraient pas être admis en FP.

« (...) ne pas admettre les élèves trop jeunes qui arrivent du secondaire(...) »

« La plupart de mes confrères sont beaucoup plus jeunes et leur comportement laisse à désirer. »

Les écrits appuyés par le *focus group* soulèvent que les relations intergénérationnelles engendrent des situations problématiques non seulement entre les élèves, mais aussi entre ces derniers et quelques professeurs. Les deux groupes possèdent des visions diamétralement opposées sur certains thèmes comme la primauté à accorder à la formation. Pour ces enseignants, leurs étudiants ne priorisent pas assez leur formation. Le questionnaire corrobore leur perception puisque quarante-quatre pour cent (44%) des répondants

affirment que leur formation occupe le premier rang des priorités de leur vie. Pour trente-quatre pour cent (34%), la formation passe au deuxième rang. Pour quatorze pour cent (14%), elle se place au troisième rang. En quatrième position pour cinq pour cent (5%) des élèves et finalement, au cinquième rang pour trois pour cent (3%) d'entre eux.

Malgré les visions dissidentes, quatre-vingt-sept pour cent (87%) des répondants considèrent que tous les enseignants en FP ont à cœur le succès de leurs élèves. Ces données démentent quelque peu celles issues du *focus group* puisque bon nombre de participants évaluent sévèrement l'implication de certains enseignants.

« Encore là, les profs certains vont s'en occuper pour eux c'est important notre réussite, c'est important ce qu'on va apprendre ici, pour d'autre pas du tout (...) »

« Il y en a que tu as l'impression qu'ils se sauvent de leur femme et qu'ils viennent ici parce qu'ils ont la paix. »

« D'autres sont ici pour venir donner un cours et ça s'arrête là. Qu'on chiale pour du matériel, qu'on chiale pour peu importe, ils ne feront pas d'effort pour nous aider là-dessus. »

« (...) il y a des profs qui sont ici pour faire leur temps comme nous autres. »

Paradoxalement, ce nombre chute quand on interroge la compétence des professeurs. En effet, de 87%, il dégringole à soixante et un pour cent (61%) se disant en désaccord avec l'énoncé que certains enseignants orientent leurs cours vers la passation d'examen plutôt que l'acquisition de compétences.

« On a un formatif qui est une copie conforme de l'examen. Ils nous donnent toutes les réponses toutes cuites dans le bec. Le lendemain, on fait l'examen et c'est sûr que tu passes. »

De plus, vingt-neuf pour cent (29%) des répondants considèrent que certains enseignants ne possèdent pas les compétences pour enseigner certains cours ou modules.

« Il ne sait pas comment faire. Il ne sait pas utiliser les outils. Il ne sait pas comment arriver à faire du polissage, à faire un beau fini. Donc, nous autres on a appris sur le tas en essai-erreur. »

« Les connaissances des profs laissent à désirer (...) »

Les participants au *focus group* mettent en doute le choix de la tâche enseignante.

« Je ne sais pas comment les modules sont attribués à chaque prof, mais quand tu arrives dans un nouveau module et que le prof te dit en commençant : "moi c'est pas ma force ce module-là", il y a un problème. »

« On se fait donner un module de polissage par un prof qui a passé 30 ans dans la construction à ne pas faire de polissage. »

Le même pourcentage (29%) d'élèves estime que quelques enseignants utilisent des techniques d'enseignement douteuses ou qu'ils ne semblent pas maîtriser.

« Il y a des façons de faire la théorie là. Moi, il y a deux ou trois profs qui arrivent avec des PowerPoint, tout plein d'affaires, tu es tout le temps dedans. Tu arrives avec un autre prof, il est là avec son cahier et il lit et te jase ça, comment veux-tu apprendre? Applique-toi, je ne sais pas. »

Soixante et onze pour cent (71%) qualifient les enseignants dans l'ensemble *« plus forts que leurs attentes initiales »*. Par contre, vingt-six pour cent (26%) désignent ces derniers de *« moyens »* et seulement trois pour cent (3%) des élèves les jugent *« plus faibles que leurs attentes »*. De ce fait, seulement trente-deux pour cent (32%) attestent de la compétence de l'ensemble du personnel enseignant. Cependant, soixante-cinq pour cent (65%) estiment que le nombre d'enseignants compétents surpasse celui des non compétents.

« Il y en a des bons et il y en a des mauvais, c'est ça. »

« Nous autres, on pourrait s'en sortir avec 3 profs dans l'école. Je pense que ça serait bien en masse. Il y en a trois compétents sur 5. Il y en a des compétents. »

Enfin, trois pour cent (3%) des répondants estiment le nombre d'enseignants non compétents plus élevé que celui des compétents.

Les élèves utilisent l'expérience dans le métier enseigné, la capacité de transmettre efficacement la matière, la disponibilité, l'écoute et la préparation de cours pour baser leur évaluation des enseignants.

« Connait bien sa matière et donne des exemples concrets. »

« La façon qu'il ou elle a d'enseigné et ça façon de se réajuster si l'étudiant n'assimile pas la matière. »

« Qu'il ait un sens de l'observation envers les élèves qui ont un peu plus de difficultés et de donner un enseignement plus personnalisé (...) »

« La façon dont il prépare et explique la matière. Il faut appuyer le tout d'exemple, de photo, de vidéo. C'est beaucoup plus facile pour l'étudiant de comprendre et d'apprendre. »

Le tableau suivant présente les critères d'évaluation de la compétence d'un enseignant selon les élèves.

Tableau-5.5

Critères de compétence des enseignants en formation professionnelle selon les élèves

<i>Critères recensés</i>
Expérience dans le métier
Bonne capacité de transmission (<i>pédagogie</i>)
Disponibilité
Écoute
Préparation de cours (<i>didactique</i>)

Finalement, soixante-trois pour cent (63%) des élèves considèrent que les enseignants doivent être évalués tout au long de leur carrière.

« Il devrait y avoir des personnes du Ministère ou peut-être de l'éducation qui viennent s'asseoir dans les cours. »

« (...) il n'y a personne qui va évaluer si de un il est prêt à aller enseigner, s'il est compétent et ça je pense que c'est un gros problème. »

Pour seize pour cent (16%) des élèves, la passion, la compétence et les liens créés avec les enseignants incarnent les points saillants de leur formation. L'apprentissage réalisé représente celui de onze pour cent (11%) des répondants. Pour neuf pour cent (9%), le développement d'habiletés dans les travaux manuels et pratiques symbolise le point positif. Cinq pour cent (5%) évoquent la polyvalence de la formation et finalement, pour quatre pour cent (4%) des élèves les amitiés créées avec leurs confrères représentent l'aspect le plus positif.

Le calendrier comportant trop de congés et la longueur inappropriée de certains modules entraînant une formation plus longue que nécessaire personnifie le point négatif pour douze pour cent (12%) des répondants. Pour neuf pour cent (9%), l'enseignant incarne l'aspect déficient de leur formation. Ce malaise prend plusieurs formes : mésentente entre les professeurs au sujet des notions ou des méthodes de travail, manque de compétence de ceux-ci, absence de rigueur et de préparation de certains d'entre eux et compétence communicationnelle peu développée. L'équipement désuet, pauvre ou manquant suit avec sept pour cent (7%) des réponses. Puis, pour cinq pour cent (5%) des élèves, la désuétude du programme nuit à la formation. Finalement, soulevés par quatre pour cent (4%) des répondants chacun, trois malaises ferment la liste : le rapport élèves-enseignant trop élevé, le débit trop rapide de la formation et le manque d'espace dans certains ateliers.

Tableau-5.6

Synthèse des données concernant la tâche enseignante

<i>Critères</i>	<i>1^{er} choix</i>	<i>2^e choix</i>	<i>3^e choix</i>	<i>4^e choix</i>
<i>Préalables scolaires</i>	83% parfait	11% trop bas	6% trop haut	-
<i>Préalables âge</i>	72% parfait	22% augmenter	4% baisser	2% indécis
<i>Mode de financement</i>	32% travail t. partiel	18% parents	12% travail t. plein	11% Emploi-Québec
<i>Adéquation financement</i>	60% oui	40% non	-	-
<i>Financement /abandon</i>	59% non	40% difficile	1% ne s'applique pas	-
<i>Raisons choix FP</i>	27% diplôme	24% meilleur salaire	16% amélioration compétences	12% accès rapide marché travail
<i>Continuité but initial</i>	53% aucun changement	44% amélioration	1% détérioration	2% ne s'applique pas
<i>Buts de la FP</i>	71% acquérir compétences	15% réussite examen	6% diplômer le plus possible	4% obtenir une carte
<i>Niveau difficulté</i>	46% aucun effort	33% difficile	11% facile	5% difficile 5% très facile
<i>Séparation plusieurs modules</i>	90% facilité apprentissage	10% nuit apprentissage	-	-
<i>Ordre modules</i>	55% parfait	37% nécessite ajustements	5% beaucoup ajustements	3% changement complet
<i>Opinion parentale</i>	50% très bonne	30% bonne	17% moyenne	3% mauvaise
<i>Opinion société en général</i>	52% ni bonne ni mauvaise	36% bonne	11% mauvaise	1% indécis
<i>Opinion FP versus cégep</i>	54% cégep	29% même	17% FP	-
<i>Centre intérêt</i>	53% totalement	29% un peu	18% pas vraiment	-

Critère	1^{er} choix	2^e choix	3^e choix	4^e choix
<i>Application règlements</i>	53% souvent	36% toujours	10% rarement	1% jamais
<i>Vie sociale</i>	61% bonne	21% inexistante	17% faible	-
<i>Calendrier</i>	59% parfait	21% trop de congés	16% passable	5% pas assez de congé
<i>Horaire</i>	71% parfait	12% entrée tôt sortie tôt	10% horaire marché du travail	2% entrée tôt sortie tard
<i>Durée formation</i>	70% assez longue	14% trop longue	11% trop court	5% ne s'applique pas
<i>Programme</i>	51% quelques améliorations	44% parfait	3% beaucoup amélioration	2% changer complètement
<i>Attente envers programme</i>	59% excède	36% comble	5% plus faible	-
<i>Mélange théorie-pratique</i>	84% suffisant	11% trop théorie	1% trop pratique	-
<i>Apprentissage</i>	94% beaucoup de notions	6% faible	-	-
<i>Pertinence des notions apprises</i>	84% oui	16% non	-	-
<i>Attente envers apprentissage</i>	70% excède	28% moyen	2% plus faible	-
<i>Équipement</i>	51% parfait	39% passable	8% faible	2% indécis
<i>Relation entre collègues</i>	51% parfaite	43% correcte	4% difficile	-
<i>Priorité</i>	44% 1 ^{er} rang	34% 2 ^e rang	14% 3 ^e rang	5% 4 ^e rang
<i>Enseignant à cœur réussite élève</i>	87% oui	13% non	-	-
<i>Cours orienté vers examen</i>	61% non	39% oui	-	-
<i>Enseignant pas compétence pour certains modules</i>	71% non	39% oui	-	-
<i>Enseignant techniques douteuses</i>	71% non	39% oui	-	-

Critère	1^{er} choix	2^e choix	3^e choix	4^e choix
<i>Attente envers enseignant</i>	71% plus fort	26% moyen	3% faible	-
<i>Compétence enseignant</i>	65% plus compétent que incompetent	32% tous compétents	3% plus incompetent que compétent	-
<i>Évaluation des enseignants</i>	63% d'accord	37% pas d'accord	-	-
<i>Point positif</i>	16% enseignant	11% apprentissage réalisé	9% habileté développée	5% polyvalence
<i>Point négatif</i>	12% calendrier	9% enseignant	7% équipement	5% programme

5.2 ÉVALUATION DE L'OUTIL DIAGNOSTIQUE ÉLÈVE

L'analyse des réponses émises par les élèves a permis de découvrir quelques lacunes dans le questionnaire. Les différentes propositions de solutions bénéficient d'explications dans les prochaines lignes.

Les réponses formulées tout au long du questionnaire permettent de noter que la question 7 ne couvre pas l'ensemble des possibilités concernant le choix de la formation. Deux des choix de réponses nécessitent une bonification. Les deuxième et troisième éléments de réponse deviendraient :

« Cette formation professionnelle est mon 2^e choix parce que j'ai quitté ou j'ai été refusé dans une autre formation professionnelle. »

« Cette formation professionnelle est mon 2^e choix parce que j'ai quitté ou j'ai été refusé au cégep. »

Les réponses obtenues à la question 17 témoignent d'une légère confusion. En fait, ces dernières traduisent deux dimensions, celle de l'adéquation du mode de financement à subvenir aux besoins pécuniaires. Puis, celle de la concentration

sur les études. Étant deux facettes totalement différentes, la question 17 bénéficierait d'une séparation entre l'aspect financier et celui de l'importance accordée aux études. Partager cette interrogation en deux questions différentes produirait des données plus spécifiques et des statistiques plus évocatrices. Voici les nouvelles versions des questions 17 et 19 :

« 17-Jugez-vous ce mode de financement approprié pour subvenir à l'ensemble de vos besoins pendant vos études? »

« 19-Jugez-vous ce mode de financement approprié pour vous concentrer suffisamment sur vos études? »

Dans le même ordre d'idée, une nouvelle question 20 demandera d'expliquer la réponse à la nouvelle question 19.

L'actuelle question 20 requiert une légère modification. Présentement, elle ressemble beaucoup trop à la question 8 et peut paraître répétitive. Simplement, elle passerait de: *quel était le but initial de votre inscription en formation professionnelle?* à : *quel était le but initial de votre inscription dans cette formation spécifique?*

La question 28 ne génère aucune donnée concluante. En fait, on y demande : *est-ce que la formation professionnelle mérite cette réputation?* Mais, sans connaître de quelle réputation il s'agit, cette question se révèle inutile. Par exemple : un répondant estime que la FP possède une bonne image sans croire qu'elle mérite celle-ci, puis, un autre croit que la FP possède une mauvaise réputation sans croire qu'elle la mérite aussi. Ces deux élèves inscriront la même réponse sans exprimer la même idée. Pour assurer une cohérence accrue du questionnaire, le retrait de cette question semble nécessaire.

Les choix de réponse de la question 31 nécessitent plus de précision. En fait, le choix « *passables* » pour décrire l'équipement et les outils apparaît trop vague. Un nouvel élément de réponse permettrait d'améliorer la qualité des données obtenues. Donc, l'option passerait de « *passables* » à « *généralement en bon état* ».

Des données intéressantes résultent de la question 35. Par contre, les réponses à la question 36 démontrent un manque de précision de la question précédente qui porte légèrement à confusion. Simplement, l'ajout de « *que vous êtes la raison d'exister de votre centre?* » à la question enrayerait cette problématique.

À la question 42, on demande : *que pensez-vous de votre programme de formation en général?*, certains éléments de réponse suggèrent que des améliorations au programme se révèlent nécessaires. L'insertion d'une nouvelle question ouverte stimulerait la génération de données en permettant l'identification des éléments problématiques inhérents aux programmes de formation. Voici la formulation de la nouvelle question : « *Si vous avez répondu que votre programme nécessite des améliorations ou est à changer complètement, expliquez quelles seraient les modifications à apporter* ».

Les éléments de réponse de la question 45 nécessitent des explications. Pour éviter que les élèves s'égarent dans les réponses suggérées, les différents chiffres de l'échelle doivent être accompagnés d'une description écrite de leur signification. L'ensemble de la question 45 devrait se lire comme suit :

« Sur une échelle de 1 à 5, (1 étant "pas du tout" et 5 "toujours"), diriez-vous que la direction de votre centre et vos enseignants en général tiennent compte de vos besoins scolaires et personnels. »

1- Pas du tout

2- Parfois

3- Moyennement

4-Beaucoup

5-Toujours

Le terme « *uniformément* » dans la question 47 porte légèrement à confusion chez certains répondants. Cette expression devrait être remplacée par « *également à tous* » dans la nouvelle version.

Des différentes réponses concernant la compétence des enseignants surgit le besoin de précision dans la question 52. Celle-ci doit cibler les deux dimensions essentielles de la profession enseignante en FP, soit l'enseignement et le métier enseigné. La nouvelle version devrait se lire comme suit : « Êtes-vous en accord ou en désaccord avec l'énoncé suivant : les connaissances en enseignement et dans le métier enseigné des enseignants devraient être évalués par le ministère de l'Éducation ou un autre organisme tout au long de leur carrière? »

Le tableau suivant présente une synthèse des modification à apporter au questionnaire élève.

Tableau-5.7
Modifications à apporter au questionnaire élèves

No.	Ancienne version	Nouvelle version
7	Choix de réponses incomplets	Ajouter aux deuxième et troisième choix: « j'ai quitté ou... »
17	Jugez-vous ce mode de financement adéquat pour vous permettre de vous concentrer pleinement sur vos études?	Jugez-vous ce mode de financement approprié pour subvenir à l'ensemble de vos besoins pendant vos études? »
19	Ajout d'une nouvelle question	Jugez-vous ce mode de financement approprié pour vous concentrer suffisamment sur vos études?
20	Ajout d'une nouvelle question	Expliquez votre réponse à la question 19
20	Quel était le but initial de votre inscription en formation professionnelle?	Quel était le but initial de votre inscription dans cette formation spécifique?
28	Selon vos connaissances et votre expérience en tant qu'étudiant, est-ce que la formation professionnelle mérite cette réputation?	Retrait de la question
31	Choix de réponses vague	Remplacer par : « généralement en bon état »
35	Avez-vous l'impression d'être le centre d'intérêt de votre école? Avez-vous l'impression que tout est mis en place pour vous?	Avez-vous l'impression d'être le centre d'intérêt de votre école? Avez-vous l'impression que tout est mis en place pour vous? Que vous êtes la raison d'exister de votre centre?
43	Ajout d'une nouvelle question	Si vous avez répondu que votre programme nécessite des améliorations ou est à changer complètement, expliquez quelles seraient les modifications à apporter.
45	Choix de réponse imprécis	Inscrire des explications pour chacun des éléments numériques
47	Considérez-vous que les règlements sont appliqués uniformément dans votre centre?	Considérez-vous que les règlements sont appliqués également à tous dans votre centre?
52	Les enseignants devraient être évalués par le ministère de l'Éducation tout au long de leur carrière.	Les connaissances en enseignement et dans le métier enseigné des enseignants devraient être évaluées par le ministère de l'Éducation ou un autre organisme tout au long de leur carrière.

5.3 ÉLÉMENTS DONT LES EMPLOYEURS PEUVENT TÉMOIGNER

Les questions contenues dans le questionnaire employeur nécessitent aussi un sous-classement. La division en trois parties permet de regrouper les éléments communs. La présentation des répondants, les éléments concernant la formation et ceux touchant le diplômé représentent ces regroupements. Le tableau suivant présente le classement des seize questions incluses dans le questionnaire.

Tableau-5.8

Classement des questions du questionnaire employeurs en ligne

Catégories	Présentation	Formation spécifique	Concernant les diplômés
# des questions	1-2-3-4-5-6	7-8-9-10-11-12-13	14-15-16

5.3.1 Présentation

Pour dépeindre le mieux possible, le portrait des entreprises de la région visée, les employeurs de notre échantillon proviennent de quatre entreprises spécialisées en production de biens et de douze en fourniture de services. Pour quatre-vingt-un pour cent (81%) de ces entreprises, la dernière embauche d'un diplômé de la FP remonte à moins d'un an. Cette donnée témoigne de l'actualité des réponses fournies par les répondants.

Bon nombre d'employeurs, quatre-vingt-quatorze pour cent (94%), savent qu'une formation en lien avec leur secteur d'activités existe. Plusieurs ont eux-mêmes suivi la formation avant d'intégrer le marché du travail. Pour d'autres, l'obligation gouvernementale de suivre le cours pour intégrer la profession symbolise la principale raison pour laquelle ils connaissent l'existence de celle-ci. Puis, les publicités réalisées par les CFP représentent les autres le motif principal de connaissance de la formation.

De ces faits, soixante-trois pour cent (63%) des répondants estiment connaître beaucoup le contenu de la formation liée à leur métier. Dix-neuf pour cent (19%), bien que sachant qu'une formation existe, n'en connaissent pas le contenu. Finalement, douze pour cent (12%) des employeurs affirment connaître « *moyennement* » le contenu puis encore six pour cent (6%) avouent le connaître peu.

Tableau-5.9

Présentation des employeurs

<i>Critères</i>	<i>1^{er} choix</i>	<i>2^e choix</i>	<i>3^e choix</i>	<i>4^e choix</i>
<i>Embauche du diplômé</i>	81% moins 1 an	19% entre 1 et 5 ans	-	-
<i>Existence de la formation</i>	94% oui	6% non	-	-
<i>Connaissance du contenu de la formation</i>	63% beaucoup	19% pas du tout	12% moyennement	6% un peu

5.3.2 Formation spécifique

Des employeurs qui affirment connaître la formation, quarante-quatre pour cent (44%) estiment qu'elle comporte quelques éléments à revoir. Beaucoup d'éléments méritent d'être revus selon trente-huit pour cent (38%) des répondants. Seulement, douze pour cent (12%) des employeurs attestent de la perfection de la formation.

En concordance avec la recension des écrits, soixante-trois pour cent (63%) des employeurs considèrent que la formation représente bien la réalité du marché du travail. Cependant, pour trente-sept pour cent (37%), elle ne représente aucunement le travail réel en entreprise.

L'objectif ou les objectifs de la FP suscitent de nombreux débats. Le *focus group* enseignant n'y échappe pas. Pour les uns, permettre le développement de la personne, pour les autres subvenir aux besoins du marché du travail incarne le but premier du secteur. Dans le questionnaire, quarante-quatre pour cent (44%) des employeurs jugent que l'objectif premier de la FP diffère pour les entreprises et le gouvernement. En fait, pour soixante-trois pour cent (63%) des répondants, la FP sert à rendre l'élève le plus compétent et performant possible dès ses débuts sur le marché du travail. Tandis que trente-sept pour cent (37%) estiment qu'apprendre les bases générales du métier représente le but ultime de la formation.

Plusieurs employeurs témoignent de l'aspect trop minimaliste de la formation sous sa forme actuelle pendant que d'autres estiment que celle-ci manque de contextualisation. Certains plus drastiques jugent que les activités pratiquées dans la formation ne rejoignent aucunement la réalité de la profession et que la conception des programmes de formation relève de personnes ignorantes du métier. Cependant, quelques employeurs affirment que de nombreuses discussions entre les entreprises et le gouvernement permettent d'arrimer davantage la formation aux besoins des entreprises.

Dans la recension, plusieurs auteurs soulèvent la nécessité de liens forts entre l'industrie et les CFP. Ces mêmes auteurs et les participants du *focus group* enseignant témoignent de la déficience des liens entre les entreprises et le gouvernement. Les réponses au questionnaire confirment ces données puisque le quart des répondants affirment n'entretenir aucune relation avec les CFP. Les principaux contacts identifiés concernent les discussions avec les superviseurs de stages lors d'accueil de stagiaires.

Les écrits concernant l'image de la FP présentent les deux extrémités d'un continuum. D'un côté, on estime que le FP possède une image de marque auprès de ceux qui la connaissent. De l'autre, plusieurs employeurs privilégient encore

le DES plutôt que le DEP lors de l'embauche de nouveaux employés. Cette ambivalence perçue aussi dans le *focus group* enseignant ne se retrouve aucunement dans le questionnaire. En effet, malgré les points négatifs relevés plus tôt, quatre-vingt-un pour cent (81%) des répondants estiment que la formation professionnelle jouit d'une image positive aux yeux des employeurs.

Tableau-5.10

Éléments concernant la formation spécifique

<i>Critères</i>	<i>1^{er} choix</i>	<i>2^e choix</i>	<i>3^e choix</i>	<i>4^e choix</i>
<i>Adéquation de la formation</i>	44% quelques éléments à revoir	38% beaucoup d'éléments à revoir	12% parfait	6% ne s'applique pas
<i>Représentation du marché du travail</i>	63% bonne	37% aucunement	-	-
<i>Différence dans le but de la formation</i>	44% but différent MELS-entreprises	44% même but	12% indécis	-
<i>Buts de la formation</i>	67% rendre élève le plus compétent possible	37% apprendre les bases du métier	-	-
<i>Contact</i>	31% stagiaire	25% aucun	19% discussion avec enseignant	13% enseignant et employeur simultanément
<i>Image de la FP</i>	81% positive	19% négative	-	-

5.3.3 Éléments concernant les diplômés

L'évaluation de la pertinence de la FP passe inévitablement par celle de ses diplômés. Une étude du MELS²⁵ estime que ces derniers obtiennent une note de

²⁵ MELS. (2010) *La formation professionnelle au secondaire: les employeurs s'expriment*. Graphique 24. Gouvernement du Québec.

« *plutôt satisfaisant* » (64,1%) après trois mois sur le marché du travail. Notre questionnaire dément quelque peu ces dires. En fait, quarante-quatre pour cent (44%) des répondants estiment « *faible* » le niveau de réponse à leurs attentes par les diplômés. Pour trente et un pour cent (31%) des employeurs, les diplômés répondaient à leurs attentes plus qu'un non-diplômé (niveau fort). Les nouveaux employés répondaient aux attentes des employeurs au même titre que les non-diplômés pour dix-neuf (19%) des répondants (niveau moyen). Finalement, six pour cent (6%) estiment à « *très fort* » le niveau de réponse à leurs attentes par les diplômés.

De bonnes connaissances de base et la polyvalence représentent les deux qualités que possèdent les diplômés selon les employeurs. Toujours selon eux, ces assises permettent de faciliter l'apprentissage de nouvelles notions ou techniques.

Corroborant les dires des participants du *focus group* enseignant, les éléments négatifs relevés par les employeurs concernent principalement les savoirs-être. En fait, plusieurs répondants remarquent une différence d'application ou de dévouement des diplômés en fonction du degré de plaisir qu'ils peuvent retirer de la tâche. Plus la tâche est jugée intéressante, plus les nouveaux employés s'y dédient et inversement. De plus, certains affirment que les diplômés surestiment leur valeur. Ces derniers argumentent trop et négocient toujours les tâches à accomplir. Puis, ils exigent généralement un salaire trop élevé pour leur expérience et leurs compétences. Ce qui confirme, en quelque sorte, les dires des répondants du questionnaire enseignant.

« (...) ils sont des PDG avant même d'être des employés (...) »

Au point de vue des connaissances dans le métier, plusieurs employeurs dénotent le manque de vitesse d'exécution et la faiblesse dans la réalisation des tâches. Ces derniers estiment que les diplômés manquent de connaissances

pratiques concrètes et qu'ils démontrent de sévères difficultés d'adaptation aux contraintes de temps.

Tableau-5.11

Éléments concernant les diplômés

Critères	1^{er} choix	2^e choix	3^e choix	4^e choix
<i>Satisfaction des attentes</i>	44% faible	31% fort	19% moyen	6% très fort
<i>Qualités des diplômés</i>	Bonne connaissance de base	Polyvalence	-	-
<i>Défauts des diplômés</i>	Surestimation de leur valeur	Manque de vitesse d'exécution	Faiblesse des résultats	-

5.4 ÉVALUATION DE L'OUTIL DIAGNOSTIQUE EMPLOYEUR

L'ensemble du questionnaire génère une grande quantité d'éléments intéressants. Cependant, quelques questions exigent des améliorations pour préciser davantage les données.

Dans la question 6, les choix de réponse manquent de précision. Une courte description de chacun des points assurerait une plus grande justesse dans les réponses. Voici les nouveaux éléments de réponse:

« *Pas du tout, je ne connais aucunement le contenu de la formation* »;

« *Un peu, je connais quelques éléments du contenu de la formation* »;

« *Moyennement, je connais plusieurs éléments du contenu de la formation* »;

« *Beaucoup, je connais la totalité du contenu de la formation* ».

La question 8, où l'on demande si la formation représente bien la réalité du marché du travail, fournirait davantage de données pertinentes si on y ajoutait une suite. En fait, le simple ajout de la question : « *pourquoi?* » conviendrait amplement pour préciser les perceptions des employeurs.

Les éléments de réponse de la question 9 nécessitent plus de nuance que seulement « *oui ou non* ». L'esprit dichotomique entourant les réponses reçues permet difficilement de bien cerner l'opinion des employeurs. Une modification

des choix de réponses et de la question s'impose. Voici à quoi ressemblerait la nouvelle version de la question :

Selon votre expérience, comment qualifiez-vous l'image de la formation professionnelle auprès des employeurs?

« Positive »;

« Plus positive que négative »;

« Neutre »;

« Plus négative que positive »;

« Négative ».

Pour permettre une meilleure évaluation générale des diplômés par les employeurs, l'ajout de deux questions permettrait d'obtenir beaucoup de données pertinentes. La première se situerait à la toute fin du questionnaire. La voici: *est-ce que vous embaucheriez un autre diplômé en provenance de la même école?* La seconde préciserait la précédente : *pourquoi?*

Tableau-5.12

Modifications à apporter au questionnaire employeurs

No.	Ancienne version	Nouvelle version
6	Choix de réponses imprécis	Inscrire des explications pour chacun des éléments de réponse
9	Ajout d'une nouvelle question	Pourquoi?
9	Selon votre expérience, croyez-vous que la formation professionnelle possède une image positive au sein des employeurs?	Selon votre expérience, comment qualifiez-vous l'image de la formation professionnelle auprès des employeurs?
17	Ajout d'une nouvelle question	Est-ce que vous embaucheriez un autre diplômé de la même école?
18	Ajout d'une nouvelle question	Pourquoi?

CHAPITRE-VI

INTERPRÉTATION

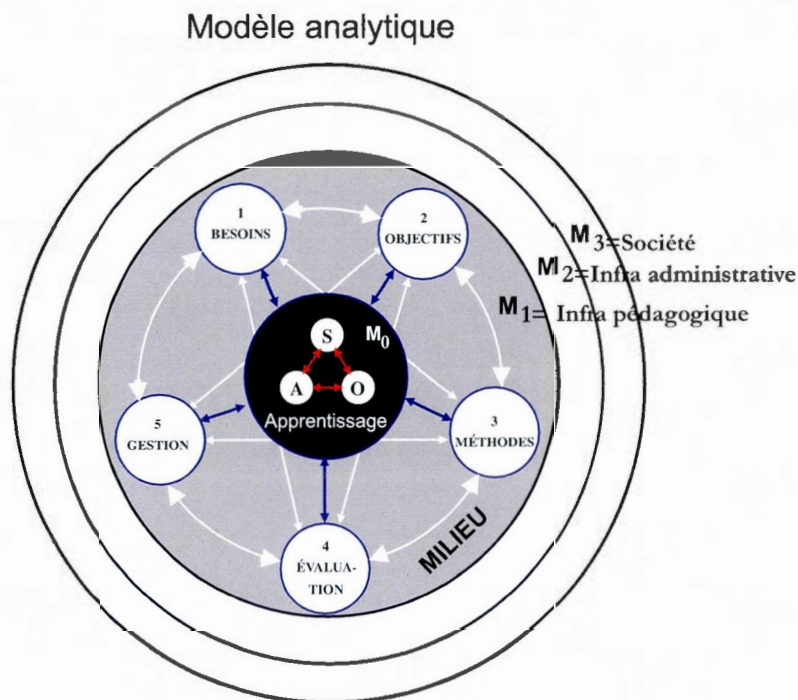
Le rassemblement des trois parties de l'analyse des données des chapitres précédents permet de dégager plusieurs conclusions sur l'état actuel de la FP au Québec. Le présent chapitre illustre d'abord les résultats sous forme de bilan en séparant les éléments selon les sphères principalement concernées de l'infrastructure pédagogique. Puis, l'interprétation des résultats se termine par la création d'un modèle des éléments problématiques provenant des différentes collectes de données et illustrant les interactions entre les lacunes identifiées.

L'intégration des différentes conclusions au modèle de l'infrastructure pédagogique (*voir figure suivante*) vise la détermination de l'état de chacune des dimensions de la FP. Des décideurs gouvernementaux aux enseignants, le questionnement de chacun des divers intervenants du secteur permet d'identifier la provenance des éléments jugés positifs ou négatifs voire même des éléments absents.

Afin de faciliter l'illustration des réponses recueillies, nous reproduisons ci-après le modèle de l'infrastructure pédagogique présenté précédemment.

FIGURE-6.1

MODÈLE DE L'INFRASTRUCTURE PÉDAGOGIQUE DE LEGENDRE (1983, 2005, p.775)



6.1 RELATIF À LA SOCIÉTÉ (Milieu 3)

Le milieu le plus externe du modèle, englobe des éléments qui influencent ou subissent les effets directs de la société. Les objectifs actuels de la FP et l'image habituelle que cette dernière projette relèvent de cette sphère extérieure de la représentation.

Objectifs de la formation professionnelle

L'ambiguïté entourant le ou les buts de la FP incarne une des résultantes majeures de notre étude. Simplement, on observe que chacun des groupes d'acteurs retenus dans l'échantillon perçoit la mission de la FP de différentes façons. Assise fondamentale de la formation, la finalité visée requiert une nette

clarification de façon à ce que l'ensemble des développements curriculaires à préconiser par la suite en vue d'une pertinence et d'une qualité accrues de la FP, s'inscrive dans un tout cohérent, inspirant et signifiant pour tous : directions, professeurs, élèves, parents et employeurs. Des imprécisions, des incohérences et des carences dans la formulation des visées éducationnelles se répercutent nécessairement dans les pratiques didactiques et pédagogiques, y causant des dissonances et des déficiences importantes ainsi que des entraves à l'apprentissage conséquent et intégré des élèves.

Souhaitant combler les besoins du marché du travail tout en permettant l'épanouissement personnel de ses citoyens, le gouvernement ne sait présentement intégrer ces deux visées complémentaires en une même finalité globale. Les autorités ministérielles québécoises causent, d'entrée de jeu, l'imbroglio responsable des malaises insidieux dans les situations pédagogiques quotidiennes de la FP. On observe notamment : les préalables différents pour les jeunes et les adultes, les seuils minimaux de compétence qui divergent entre l'école et l'industrie, la certification obligatoire dans certaines formations et le nivèlement par le bas, pour ne nommer que celles-là. Ces dernières se révèlent des mesures officielles ou officieuses compromettant l'atteinte des objectifs ministériels. De plus, à l'aide d'organismes tels Emploi-Québec et le MELS, le gouvernement québécois trahit lui-même les buts primordiaux qu'il se fixe en finançant que les formations qu'il juge convenables en matière de débouchés potentiels, en contingentant les moins ou les plus populaires d'entre elles et en diplômant en fonction de réussite à des examens souvent mal contextualisés. Comment favoriser l'épanouissement de tous quand on impose directement le choix des études? Comment répondre aux besoins du marché du travail en évaluant traditionnellement la réussite, sans distinction des particularités de la FP avec les autres filières scolaires?

En fait, ces deux objectifs, idéalement complémentaires, se révèlent difficilement conciliables dans la réalité des classes des CFP. L'analyse des données permet d'affirmer que les élèves, les enseignants et les employeurs en supportent les conséquences quotidiennement.

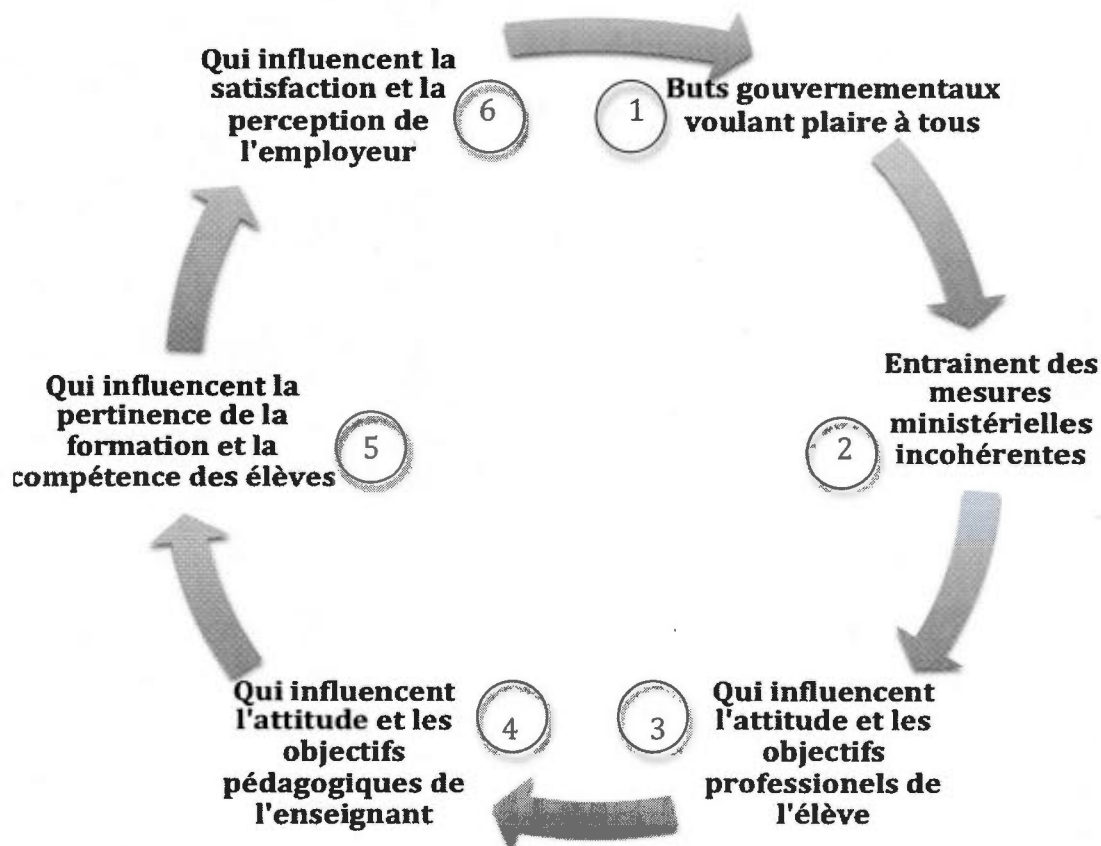
Ainsi, pour les employeurs, la FP devrait produire des travailleurs opératoirement compétents dès leur entrée sur le marché du travail. Avec raison, ils présument qu'après une formation scolaire d'un an ou plus, les diplômés devraient tous démontrer des compétences plus élevées que les employés non formés dans les CFP. Attestant dans bien des cas que cette vision ne représente pas la réalité, les entreprises jugent de l'inadéquation de la formation. Peuvent survenir alors des demandes de refontes de programmes, lesquelles n'améliorent pas nécessairement la situation si les mesures didactiques et pédagogiques de la formation ne bénéficient pas aussi de modifications appropriées.

Pour les élèves, la formation devient, dans bien des cas, un moyen d'obtenir une certification ouvrant les portes d'une profession. Reléguant au second plan l'acquisition de compétences et, bien que possédant la clé d'entrée, la faiblesse de leurs acquis rend souvent la vie professionnelle plus ardue que prévu.

Nécessairement, l'objectif premier des élèves influence la relation de l'enseignement-apprentissage avec l'enseignant. Témoignant d'une certaine lucidité ou d'abnégation, certains professeurs orientent donc leurs cours vers la réussite d'examens plutôt que l'acquisition de compétences. Cette façon de faire se répercute ensuite sur chacun des groupes subséquents, entraînant la FP dans un cycle récursif où les objectifs se révèlent différents, parfois même divergents, pour chacun des intervenants. La figure suivante démontre les différentes étapes de ce cycle.

FIGURE-6.2

CYCLE DES OBJECTIFS DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE



HAMELIN, P. (2014)

Image de la FP

Se situant à l'autre extrême du continuum, l'image et les préjugés affligeant la FP concernent aussi des éléments sociétaux. Contrairement aux objectifs qui dictent l'ensemble de la formation, l'image du secteur résulte de la pertinence des différents éléments de celle-ci. L'analyse des données récoltées démontre que les perceptions concernant l'image de la FP diffèrent selon le rôle assumé dans le secteur par chacun des répondants. De négatives à rarement positives, les

composantes didactiques et pédagogiques de la FP québécoise ternissent son image aux yeux de certains, mais passent inaperçues chez d'autres.

De par ses fonctions reliées directement au milieu de l'enseignement-apprentissage (*Milieu*), l'enseignant se distingue en tant qu'observateur privilégié de plusieurs lacunes ignorées par d'autres acteurs du secteur. En effet, en tant qu'intervenant de premier plan auprès des élèves, celui-ci évolue dans un environnement fortement dicté par les contraintes administratives de la FP. Cela renforce chez certains d'entre eux, une vision positive de l'ensemble du secteur. Ces enseignants retirent un sentiment de fierté accrue qui émane des résultats obtenus avec les élèves malgré les embuches quotidiennes. Pour d'autres, le sentiment inverse surgit. Les difficultés pesant plus lourdement que les éléments positifs, ces professeurs perdent toute fierté d'œuvrer en FP.

De plus, issus majoritairement d'un cheminement professionnel plutôt que scolaire, les enseignants en FP ressentent généralement moins d'attrance pour les études de nature pédagogiques. Cette réalité produit un certain sentiment d'infériorité par rapport aux enseignants des autres secteurs avec lesquels ils se sentent souvent comparés par la société en général. Pour pallier cette problématique, les enseignants en FP tendent généralement à déprécier leur rôle de pédagogue éducateur.

Les élèves se basent principalement sur l'opinion et les commentaires de leur entourage pour porter un premier jugement envers la FP. La faiblesse de l'orientation professionnelle au secondaire et la constante comparaison effectuée par le personnel scolaire de ces écoles entre la FP et le cégep, entraînent des répercussions négatives sur l'image du secteur. Notre étude démontre aussi qu'une grande partie des préjugés des élèves, de leurs parents et de la société en général, touchent davantage les métiers auxquels la FP prépare que le secteur de formation à proprement parler. La croyance populaire veut que

ce secteur mène à des emplois salissants, physiquement exigeants et peu rémunérateurs.

Les enseignants masquant, en cours de formation, quelques lacunes personnelles et sectorielles, les élèves expriment une opinion assez favorable de la FP. Distinguant certains éléments négatifs ou absents, les élèves estiment que la FP fonctionne adéquatement puisqu'elle permet d'atteindre le but initialement désiré d'obtenir un emploi.

Pour les employeurs, la FP possède généralement une bonne réputation. Décelant néanmoins quelques malaises, ceux-ci évaluent principalement la formation en fonction de celle qu'ils ont eux-mêmes reçue et de la qualité des diplômés embauchés. Rarement opposés à une formation préalable en milieu scolaire, les employeurs critiquent surtout l'absence de différences distinctives entre la formation reçue par les diplômés et l'apprentissage réalisé en cours d'emploi par les autres employés.

6.2 RELATIF À L'INFRASTRUCTURE ADMINISTRATIVE (*Milieu₂*)

Dans notre modèle, le MELS incarne l'infrastructure administrative (IA). Cet organisme interprète concrètement les décisions gouvernementales et les achemine vers l'infrastructure pédagogique (IP), soit les commissions scolaires et les CFP. Comme pour la société qui l'influence, l'IA conditionne à son tour l'IP et l'apprentissage (M_0).

Deux types d'éléments se retrouvent dans cette section : ceux qui découlent de décisions sociétales, tel le rôle de l'enseignant associé au but de la FP et ceux qui proviennent d'orientations gouvernementales comme l'approche par compétences, les programmes de formation, les préalables requis, les budgets alloués, l'intégration d'adultes dans les classes de jeunes, le rapport école-entreprise et l'orientation au secondaire.

L'imprécision des objectifs de la FP influe nécessairement sur la détermination du rôle de ses professeurs. Reconnaissant difficilement le but de la formation qu'ils dispensent, ceux-ci se perçoivent péniblement comme des enseignants. Portés à minimiser leur rôle, ils se décrivent comme des éclaireurs, des facilitateurs, des accompagnateurs, des guides, des « *coaches* », etc. Pour plusieurs d'entre eux, l'identification au métier initial perdure longtemps après leurs débuts en enseignement. Telle une sorte d'écran qu'ils affichent volontiers, voire même s'enorgueillissent, ils espèrent ainsi se prémunir des critiques externes au regard de leurs compétences pédagogiques. De cette crise identitaire naît une aversion instinctive envers les études universitaires jugées péjorativement de « *trop théoriques et déficientes* », donc inutiles, pour des professeurs préoccupés de pratico-pratique. Ainsi une grande majorité des professeurs de FP ne perçoivent aucune nécessité d'une formation universitaire de 120 unités. Leurs convictions et leurs préjugés envers les professeurs d'université, lesquels « *ne connaissent rien du professionnel, de leurs métiers, de la réalité de la FP et des employeurs* », se trouvent d'autant plus renforcés qu'ils entendent régulièrement les commentaires largement négatifs des collègues impliqués dans ces programmes de formation.

Outre son rôle, l'enseignant doit composer avec l'approche par compétences. À première vue, celle-ci fonctionne bien et correspond nécessairement à la FP. Pour la majorité des élèves et des professeurs, la séparation d'un métier en plusieurs modules facilite l'apprentissage et l'enseignement. Cependant, certains éléments recueillis au fil des collectes de données indiquent que l'approche par compétences, au-delà de la simple division en modules, connaît quelques ratés. Elle mise sur la mobilisation de savoirs acquis en contexte pour développer des compétences. Par contre, bon nombre d'enseignants et d'élèves émettent des réserves concernant l'absence de liens concrets dans la séquence des notions

d'un module à l'autre. Ceux-ci apparaissent comme des éléments isolés les uns des autres qui surgissent au début du module et se dissipent à la fin de celui-ci.

De plus, l'approche par compétences focalise davantage sur les processus de réalisation des tâches que sur les produits qui devraient en résulter. Au-delà de « *tenir les élèves occupés* » ou de reproduire un comportement, les activités pédagogiques de l'approche par compétences doivent permettre une progression et une sollicitation réelle de ressources dans la réalité. Donc, le nivellement par le bas et l'enseignement axé sur la réussite d'un examen trahissent le principe même de cette approche.

Finalement, celle-ci nécessite un partenariat étroit entre les « *informateurs* » de l'industrie et le milieu scolaire. Cette relation semble présente entre le MELS et divers organismes patronaux ou syndicaux lors du développement de programmes notamment. Cependant, dans la plupart des CFP de la région visée, ce partenariat se révèle aléatoire et découle davantage d'initiatives enseignantes que d'un processus systématique et organisé.

Une suspicion larvée et réciproque existe entre les CFP et les entreprises, qui se traduit par une déficience dans l'application des programmes de formation. Les enseignants n'apprécient guère que les entreprises s'immiscent dans leurs classes et l'industrie n'obtient pas la satisfaction de ses besoins dans les capacités des diplômés. Cette absence de liens concrets engendre des distorsions entre ce que les professeurs enseignent et la réalité du marché du travail. En outre, la lenteur avec laquelle le MELS intervient dans le renouvellement des programmes, accroît la difficulté que l'enseignement dans les classes de FP reflète parfaitement la réalité du marché du travail.

De ce fait, élèves et enseignants déplorent d'une part, l'absence de notions nécessaires au métier dans certains modules et, d'autre part, la présence de matières inutiles, voire dépassées, dans d'autres. Bien que le MELS permette des

« *ajustements centres*²⁶ », certains CFP s'en tiennent obstinément aux écrits contenus dans les programmes d'études. Pour éviter les contacts avec les industries, les enseignants de ces écoles préfèrent se légitimer auprès des contenus et des recommandations des programmes que de s'informer, se tenir à jour, d'innover hors programme et se renouveler personnellement. Inculquant parfois ou souvent des notions obsolètes sans lien avec la réalité actuelle du métier étudié.

Rarement par manque de volonté enseignante, la triple demande ministérielle envers les enseignants en FP, de professionnel du métier, d'enseignant et d'étudiant, rend les actualisations industrielles bien compliquées, même presque impossibles, dans la réalité. L'enseignant assumant pleinement son rôle tout en poursuivant généralement des études universitaires, manque de temps et d'énergie pour se tenir à jour adéquatement surtout lors des premières années dans l'exercice de sa nouvelle carrière. Cette période peut se prolonger longtemps après l'entrée en fonction puisque selon les règles du MELS, l'enseignant peut prendre jusqu'à dix ans pour compléter la scolarité du baccalauréat. Dans la région étudiée, très peu d'enseignants s'aventurent dans des stages en entreprise et très peu de ces dernières semblent disposées à les offrir. Les enseignants à taux horaire ou à contrat partiel deviennent souvent les sources de nouveautés provenant des industries.

Malgré les lacunes des programmes, une partie des élèves terminent la formation avec des compétences appropriées pour exercer leur nouveau métier. D'autres en ressortent avec des compétences de base qui pourront leur servir dans la vie de tous les jours, dans une formation subséquente ou qui les aideront à effectuer un autre choix de formation plus conforme à leur goût. Suite à la réforme de 1986 et l'importance accordée à la formation des enseignants

²⁶ Ajustements au programme d'étude pour un CFP spécifique.

spécialisés, l'amélioration des programmes de FP a néanmoins bonifié l'offre de formation de la FP.

Notons également que trois éléments influencent directement les classes de FP. En premier lieu, le service d'orientation des élèves du secondaire ne les informe pas suffisamment sur les options professionnelles. Jugée trop superficielle par les professeurs et les élèves, elle ne présente pas, généralement, une image adéquate du secteur. De ce malaise découle l'inscription d'élèves qui ignorent grandement les rouages de la FP et la formation précise qu'ils désirent entreprendre. Découvrant leurs préférences au fil de la formation, ces élèves éprouvent souvent des problèmes d'intérêt et de motivation. S'instaure alors le seul but empressé de terminer la formation en obtenant un diplôme ou une carte de compétence au détriment de l'apprentissage de compétences. Ces élèves deviennent souvent dérangeants pour les autres vraiment motivés et généralement plus âgés.

Cette problématique conduit à s'interroger sur les préalables d'âge qui apparaissent trop bas. Seize ans (DEP) pour choisir une formation et s'y dédier sérieusement, se révèlent un peu jeune. L'idée d'intégrer les adultes à la FP des jeunes, initialement pour sauver le secteur d'un manque chronique d'inscriptions et bénéficier de subventions du gouvernement fédéral, pose des problèmes. Souvent, les adultes plus enthousiasmés et convaincus de leur choix, entrent en conflit avec les élèves adolescents en découverte de leur personnalité. La troisième influence concerne le mode de rétribution de la FP. Bien que les budgets pourraient bénéficier d'une augmentation dans la majorité des CFP, la façon d'obtenir le financement engendre la plupart des difficultés. En fait, les centres reçoivent des sommes quand un élève effectue un examen sommatif. Il s'ensuit que l'on garde dans la formation des élèves, soit trop faibles scolairement (*nivèlement par le bas*), soit à problèmes (*absentéisme, assiduité et comportement problématique*). Ces réalités déplorables entraînent des situations

difficiles de gestion de classe. Pour obtenir plus de financement, les CFP doivent augmenter leurs inscriptions et leurs taux de réalisation et de réussite aux examens, engageant les enseignants dans une sorte de campagne de « *marketing* » pour attirer le plus d'élèves possible sans égard pour les préférences de ces derniers. On observe également des formations au sein d'un même CFP qui se compétitionnent afin d'augmenter leurs cohortes en vue de l'obtention de budgets et parfois même par souci de survie d'un secteur de formation.

6.3 RELATIF À L'INFRASTRUCTURE PÉDAGOGIQUE (*Milieu₁*)

Reprenons avec les budgets, mais à un autre niveau, soit celui des commissions scolaires et des CFP qui actualisent l'infrastructure pédagogique. Généralement, les décisions prises par le MELS concernant l'aspect financier, reviennent aux commissions scolaires et aux CFP pour leurs retombées dans les milieux. Plus directement impliqués dans la réalité scolaire, ces derniers transmettent les informations budgétaires à la population et aux intervenants concernés. La quête au financement, présentée précédemment, contribue, entre autres, à entretenir le parc d'équipements et à favoriser le dynamisme de la vie sociale des CFP.

Sans contredit, une des facettes les plus dispendieuses pour beaucoup de CFP concerne l'usure des outils et les rapides avancées technologiques. Différente d'un CFP à l'autre, cette réalité implique que les élèves ne se perçoivent pas toujours comme le centre d'intérêt de leur école. Ils jugent l'absence de certains équipements ou la déficience de l'outillage comme un manque de préoccupations à leur égard.

Bien que n'étant pas seulement de nature financière, la vie sociale jugée florissante dans certains CFP se révèle pauvre, voire absente, dans d'autres.

Aucune sortie pédagogique ou activité sportive et l'absence d'un lieu de rencontre pour les élèves dans certaines écoles, exacerbent le sentiment d'indifférence à leur égard. Outre le manque de budget, l'absence de vie sociale dans les CFP découle aussi de l'horaire de travail d'un grand nombre d'élèves et le cloisonnement du secteur au sein des écoles secondaires. Ces élèves concernés ne bénéficient généralement d'aucune installation sportive. Pour les centres voisins d'écoles secondaires, les conflits d'horaires de cours permettent rarement l'utilisation d'un gymnase.

De plus, ces malaises combinés avec les relations rares et fréquemment négatives avec les directions scolaires, renforcent davantage la perception d'indifférence ou de négligence chez les élèves. Certains d'entre eux affirment que leur importance aux yeux des directions décroît au moment où ils deviennent des élèves à part entière du CFP. Ces étudiants avouent que l'énergie déployée (*stage d'un jour, journée promotionnelle, etc.*) pour les attirer dans la formation s'estompe au fil de leur progression dans les cours.

Au plan financier aussi bien que relationnel, les rapports entre enseignants et les directions accusent aussi des failles. En fait, malgré la perception positive initiale de l'appui de la direction envers les enseignants, ces derniers éprouvent de l'inconfort concernant la discipline qu'ils exigent des élèves, souvent par mesure de sécurité. Les professeurs avouent se sentir humiliés et dévalorisés lorsque les directions désavouent les mesures disciplinaires exigées par les enseignants souvent dans le but implicite de retenir le plus d'élèves possible dans les formations. Ne voulant aucunement affecter le financement de leur centre, les administrations font preuve de trop de laxisme envers certains élèves, aliénant de ce fait, leurs relations avec les enseignants. Certains formateurs en viennent même à ne plus tenter de mesures disciplinaires sachant très bien que les directions ne les appuieront guère. Ceci engendre des écarts marqués dans la

discipline imposée dans un même centre et des tensions dans les relations interenseignantes.

Bien que les collectes de données démontrent que dans l'ensemble les rapports entre collègues s'avèrent adéquats, certaines autres facettes de la FP nuisent aux relations entre enseignants. Outre les divergences de personnalité communes à presque tous les milieux de travail, l'absence d'évaluation²⁷ et d'imputabilité dans les classes engendre des tensions entre les enseignants. Les principaux griefs incluent les notions à enseigner, l'effort de préparation et les connaissances du métier. L'embauche de nouveaux enseignants en FP se base sur des compétences présumées particulières au métier. Témoignant du nombre d'heures travaillées dans l'exercice d'un métier, des lettres d'employeurs antérieurs suffisent pour en devenir formateur.

De plus, ne possédant généralement aucune formation pédagogique ni expérience en tant que formateurs de plus d'une personne, les enseignants s'évaluent entre eux de façon informelle, amicalement ou non. Bien que certains soient jugés compétents par leurs collègues, notre étude démontre que ces derniers doutent de la compétence professionnelle et pédagogique de plusieurs d'entre eux.

L'attribution des tâches selon l'ancienneté avive aussi les tensions. Soulevée initialement par les élèves, cette pratique rend l'enseignement, et par le fait même l'apprentissage, décousu, pauvre et désuet dans certains cours.

Les éléments soulevés plus hauts illustrent que les tensions entre collègues émergent habituellement après quelque temps dans la carrière enseignante suite à des rapports initiaux généralement cordiaux. Les données démontrent que le soutien apporté par l'équipe enseignante incarne l'élément le plus déterminant lors de l'insertion professionnelle. En effet, l'absence de stages en

²⁷ Sauf dans le cas de quatre stages en cours d'emploi dans le cadre de cours universitaires.

enseignement, la lourdeur de la préparation de cours, la matière à enseigner et la demande de formation universitaire, bien que difficiles, s'atténuent quelque peu avec le soutien adéquat de l'équipe en poste.

Des éléments d'ordre logistique influencent aussi la qualité de la formation dispensée. Le calendrier scolaire et l'horaire des cours s'insèrent dans cette catégorie. Dans la région visée, le calendrier de la FP utilise les mêmes congés et journées pédagogiques que celui du secondaire général. En incluant les journées de récupération et de reprise d'examen, un allongement inutile de la formation en découle. Rarement les élèves doivent se rendre à l'école cinq jours dans une semaine. Décrite par un bon nombre d'élèves comme un choc entre l'école et le marché du travail ainsi qu'attestée par plusieurs enseignants, cette situation engendre des malaises en matière de motivation étudiante.

Dans le même ordre d'idée, l'horaire présente aussi certains problèmes. Le cheminement unique de jour à temps plein dans plusieurs formations génère des difficultés de gestion de temps pour une partie des élèves. En fait, puisque plusieurs doivent travailler pour subvenir à leur besoin, l'horaire scolaire « régulier » rend la recherche d'un emploi à temps partiel plus difficile. Les étudiants se rabattent donc sur des emplois à temps plein qui occasionnent une fatigue chronique et évidemment des entraves à la motivation.

6.4 RELATIF À L'APPRENTISSAGE (*Milieu₀*)

Le *milieu₀* du modèle de Legendre (voir chapitre 3 et Figure 6.1 ci-haut) représente la classe ou tout lieu d'enseignement-apprentissage où un sujet entre en contact avec un agent afin d'atteindre un objet. Les trois sphères du modèle précédent influencent de près ou de loin ce milieu. Pour s'assurer de la qualité des notions enseignées et apprises dans les classes de FP du Québec, une évaluation individuelle de chacune des formations serait nécessaire.

Des différences de pertinence existent possiblement entre certaines formations, certains secteurs ou même, certains CFP. Les conclusions présentées dans les prochaines lignes résultent d'une synthèse des éléments communs entre les différentes formations et champs d'activité. L'élève, l'enseignant et l'apprentissage des notions en général incarnent les trois parties de cette section.

Élèves

En dépit du fait que les élèves de FP choisissent la formation dans laquelle ils s'inscrivent, le désir d'exercer la profession convoitée ne constitue pas nécessairement le motif principal. En fait, la FP se compose majoritairement d'adultes de plus de vingt ans qui décident d'amorcer un nouveau virage suite à l'essai ou la complétion d'une formation collégiale, professionnelle, d'adultes ou encore après un moment insatisfaisant sur le marché du travail. Bien qu'attirés par la carrière choisie, des obligations financières contractées au fil des années déterminent en grande partie leur choix. Le métier ou le secteur d'activité convoité doit laisser entrevoir un salaire attrayant et la formation doit mener rapidement au marché du travail. Un appartement, une maison, une voiture, une famille avec de jeunes enfants, ces paramètres correspondent à la réalité pour bon nombre d'élèves. La formation, bien qu'importante, ne représente pas l'unique priorité des élèves en FP. Pour bien comprendre ces derniers, les intervenants doivent saisir cette réalité.

De plus, la recherche démontre que bien qu'en formation, plusieurs élèves ne quittent pas nécessairement leur ancien emploi. Les prêts et bourses jugés trop limités et Emploi-Québec préconisant des critères d'accès qui ne conviennent pas à beaucoup d'étudiants, ces derniers doivent travailler pour subvenir à leurs besoins. Pour certains d'entre eux, trente heures à l'école et quarante heures au travail constituent la norme.

Une autre difficulté concerne les horaires ou quarts de travail suivant la formation de jour. Le travail de soir ou de nuit entraîne une fatigue chronique chez les élèves de FP. Peut-on les blâmer ensuite si dans de telles conditions, ils ne peuvent consacrer toute leur attention aux activités de formation? Quand on ne parvient pas à satisfaire le besoin physiologique primaire de dormir, comment pouvoir bien assimiler la matière autant dans les classes théoriques que dans les ateliers? Les enseignants ainsi que les directions qui prétendent majoritairement bien connaître leurs élèves, tiennent-ils compte de ces contraintes déterminantes sur la vie étudiante? Nous sommes portés à en douter.

Enseignants

Vérifier les compétences enseignantes à l'aide de questionnaires se révèle peu significatif par rapport notamment à des observations directes des activités didactiques et pédagogiques des formateurs. Dans le cadre de la présente recherche exploratoire, nous désirions identifier des traits majeurs communs tels que révélés par les enseignants eux-mêmes. Compte tenu du nombre élevé de répondants, nous postulons que les paramètres qui en ressortent, constituent néanmoins des hypothèses crédibles à tenir compte dans une éventuelle recherche expérimentale. Les données recueillies permettent donc de dégager une pluralité d'aspects qui dépeignent un portrait évocateur de la réalité enseignante en FP.

Chacune des six étapes de collecte de données (voir *Chapitre 3 Figure 3.1*) démontre qu'en matière de formation professionnelle, le MELS crée ses propres problèmes. Les malaises les plus flagrants et les plus répandus concernent les acteurs de premier plan du secteur : les enseignants. Par ses décisions et son ambivalence, le Ministère minimise l'importance de ses professeurs de métier ainsi que du travail que ces derniers accomplissent. Bien qu'affirmant vouloir

améliorer l'image de la FP, les actions gouvernementales y ajoutent de la confusion résultant d'une évidente carence de réflexions approfondies sur la vraie réalité de ce secteur de formation particulier et sur les impératifs d'une formation humaine de citoyens.

Comment peut-on affirmer se soucier du secteur et vouloir améliorer son image quand, dans la réalité, on perpétue la croyance archaïque selon laquelle une personne exerçant une profession puisse logiquement l'enseigner de facto? Comme si dans chaque travailleur québécois, un enseignant sommeille!... Minimiser la nécessité de qualités et de savoirs pour exercer la profession enseignante se constate dès l'embauche. Le MELS, par l'entremise des commissions scolaires et des CFP, engage des travailleurs néophytes en enseignement dont l'expérience avérée dans le métier se révèle le seul atout. Nombre de CFP demandent à leurs futurs élèves d'effectuer des tests de sélection sans jamais reproduire l'expérience avec leurs futurs enseignants. Bien que le gouvernement requière de ces travailleurs qu'ils possèdent un minimum de trois mille (3000) heures d'expérience dans leur métier, il ne vérifie aucunement la qualité de leur pratique. C'est donc sans contrôle des compétences alléguées qu'on place ces derniers à la tête d'une classe et en charge d'évaluer les prochaines recrues de la profession.

Par ses décisions, le MELS atteste du peu d'importance qu'il accorde à la formation des enseignants en FP. Bien que la majorité des enseignants-étudiants suivent leurs cours à temps partiel, permettre alors que la scolarité du baccalauréat puisse s'étirer pendant dix ans, dévalorise et dilue nécessairement la formation éducative. Cette durée engendre des écarts temporels trop grands entre les cours minant ainsi la motivation et l'apprentissage. De plus, la facilité et l'aspect infantilisant des formations dans certaines universités où la seule présence assure pratiquement la réussite, rendent la formation

universitaire superflue, inutile, voire risible, aux yeux d'une très grande proportion d'enseignants en FP.

Le MELS nuit d'une autre façon aux formations universitaires. En introduisant les enseignants trop rapidement à la tête d'une classe, ces derniers ressentent une urgence d'apprendre des moyens rapides, voire des trucs, pour se débrouiller devant leurs élèves. Reprochant en grande partie le manque d'adaptation des cours universitaires à leurs besoins, les enseignants en FP deviennent prisonniers d'un cycle itératif où voulant apprendre des astuces concrètes, ils n'apprennent presque rien sur le domaine de l'éducation et ses composantes de savoirs et d'activités. Combien d'élèves diplômés en enseignement en FP comprennent vraiment ce que « *didactique, pédagogie, compétence et apprentissage* », pour ne nommer que ces derniers, signifient vraiment? Pourtant tels sont les concepts fondamentaux à la base de leur profession.

Étant rarement composés d'anciens enseignants en FP, les départements universitaires et leurs corps professoraux en tentant d'adapter la formation à leur « *clientèle* », concoctent des leçons où la surutilisation des échanges entre élèves, de l'explicitation de son vécu, des retours réflexifs et des exposés oraux, représentent la normalité des cours, convainquant toujours les étudiants-professeurs de FP de l'inutilité de ces rencontres.

Et que dire du deuxième volet de la FP? L'épanouissement humain personnel, conjointement à la FP, s'y trouve totalement absent annihilant alors toute sensibilisation des étudiants-professeurs aux finalités éducationnelles d'un être de plus en plus et de mieux en mieux éduqué. Comment ces professeurs de FP pourront-ils intégrer le développement personnel global à l'apprentissage d'un métier qui ne représentera qu'une partie mineure de l'existence d'un individu? Les professeurs et les élèves doivent pourtant, en tant que citoyens, jouer un rôle déterminant dans l'essor d'une société en évolution.

Une autre atteinte à l'image de la formation universitaire pour les enseignants en FP concerne la rémunération des enseignants. La commission scolaire de la région visée considère que l'expérience dans le métier antérieur possède sensiblement plus de valeur que la formation universitaire en enseignement. En fait, un formateur ayant plusieurs années d'expérience dans le métier enseigné sans formation universitaire, peut se retrouver sur le même échelon salarial ou sur un échelon supérieur à celui qui possède moins d'expérience dans le métier, tout en étant détenteur d'un baccalauréat. Un autre exemple, deux enseignants d'expérience égale en enseignement et dans la profession enseignée, mais le premier détenant un bac (120 unités) et le second, un certificat (30 unités), se retrouvent au même échelon salarial.

Finalement, l'absence d'évaluation ou de supervision des enseignants compromet, dans certains cas, la qualité de la formation. En s'en remettant qu'au nombre d'années d'expérience dans le métier sans jamais vérifier concrètement les enseignements de ses professeurs, le MELS ne peut prétendre à l'adéquation de la formation. Les données recueillies au fil de notre étude démontrent que plusieurs enseignants ne possèdent pas les compétences requises pour mener à bien leur mission. Les déficiences dans la formation universitaire jouent nécessairement un rôle, mais sans évaluation des enseignants, comment peuvent-ils connaître leurs forces et leurs faiblesses, s'améliorer au besoin tout en poursuivant leur formation continue? De plus, après le stress initial d'entrée dans la profession et pour y pallier par la suite, certains d'entre eux profitent du système en n'enseignant que les notions utiles à l'examen.

En évitant d'évaluer les enseignants en FP, le MELS envoie le message que ces derniers peuvent agir à leur guise dans leurs classes pourvu qu'aucune plainte étudiante ou autre, ne soit formulée. Les données colligées démontrent que les élèves qui réussissent les examens ne se plaignent jamais ou très rarement aux directions ou au protecteur de l'élève, de l'inadéquation de la formation reçue.

Surtout, si l'obtention d'un diplôme ou d'une carte de compétence représente leur but premier. L'absence de plaintes des élèves n'atteste aucunement de la qualité de leur formation. De plus, étant en apprentissage d'un métier inconnu par la plupart d'entre eux, les élèves ne peuvent discerner le vrai du faux ou ce qu'ils devraient apprendre comme notions. L'enseignant en FP peut donc dire ou faire comme bon lui semble sans jamais se sentir redevable à quiconque. Les entreprises héritent du problème en se retrouvant avec des employés dont la nature de la formation s'apprécie davantage en durée qu'en qualité didactique et pédagogique de leurs formateurs scolaires.

Apprentissage

Au même titre que l'évaluation des compétences enseignantes, apprécier l'adéquation des apprentissages réalisés dans une formation par des questionnaires généraux présente aussi des difficultés. Des tests universels effectués en fin de formation produiraient une meilleure évaluation des acquis. Encore une fois, l'étendue de la FP québécoise engendre des disparités dans le portrait de celle-ci. Certaines formations entretiennent des rapports étroits avec le marché du travail d'autres, absolument pas. Certaines exigent un contingentement : n'y entre pas qui veut. Pour d'autres, toute inscription mène directement à la réussite de la formation. Notre étude ne porte aucunement de regard sur les formations particulières du secteur, mais sur l'ensemble de celui-ci. De ce fait, les données colligées permettent d'émettre certaines conclusions générales qui éclairent la compréhension de la FP.

Bien qu'ils estiment que la formation leur permet d'atteindre leur objectif initial, plusieurs élèves se questionnent sur le but véritable de la FP. Bon nombre estiment que cette dernière participe, en partie, au développement de compétences dans un métier, mais que la formation ne nécessitant aucun effort particulier et les examens trop faciles, démontrent que la formation, telle une

épreuve temporelle à subir, doit avant tout conduire à l'obtention automatique d'un diplôme.

De plus, en FP les troubles comportementaux ou d'absentéisme se révèlent les principaux motifs d'exclusion. Tout élève ne contrevenant pas au règlement des CFP, et ce, malgré un niveau de compétence jugé trop faible par l'ensemble des enseignants, terminera sa formation avec un diplôme. Bien sûr, certains bénéficieront du droit à la reprise d'examen ou ils intégreront un autre groupe pour reprendre un module ou deux, mais s'ils observent les règlements, ils réussiront tôt ou tard. Tous ces aspects de la FP québécoise permettent d'affirmer que presque n'importe qui peut y réussir. Un peu comme un diplôme à rabais où la présence et l'obéissance aux règles plus que la compétence mènent à l'obtention de celui-ci. Cette réalité incite certains diplômés ou élèves en fin de formation à dévaluer leur propre DEP. S'il devient si facile de terminer une formation professionnelle, celle-ci perd nécessairement de sa valeur. En résulte donc que le diplôme d'études secondaires demeure le minimum requis dans beaucoup de métiers desservis par la FP. Statistiquement, la FP augmente le taux de diplomation de la population générale du Québec; mais concrètement, ces diplômes ne possèdent guère une grande valeur aux yeux des élèves, des parents, des enseignants, des employeurs et des citoyens en général.

Malgré tout, certains diplômés en viennent à acquérir les compétences nécessaires pour fonctionner adéquatement dans leur nouveau métier. Plusieurs enseignants affirment que ces capacités proviennent davantage de la motivation initiale des individus que des apprentissages scolaires. Cependant, une excellente motivation primordiale seule ne suffit pas à acquérir des compétences. L'expérience dans le métier des enseignants et les programmes développés en collaboration avec le marché du travail, permettent d'atténuer la formation pédagogique déficiente de certains enseignants et le manque de contacts écoles-entreprises.

De plus, le développement de certaines formations, comme *intervention en sécurité incendie* par exemple, s'effectue en étroite collaboration avec les milieux de travail. L'enseignement incombe généralement à des pompiers encore en service. Ces formations demandent une excellente condition physique et des efforts particuliers pour y réussir, contrastant ainsi avec la majorité des formations en FP.

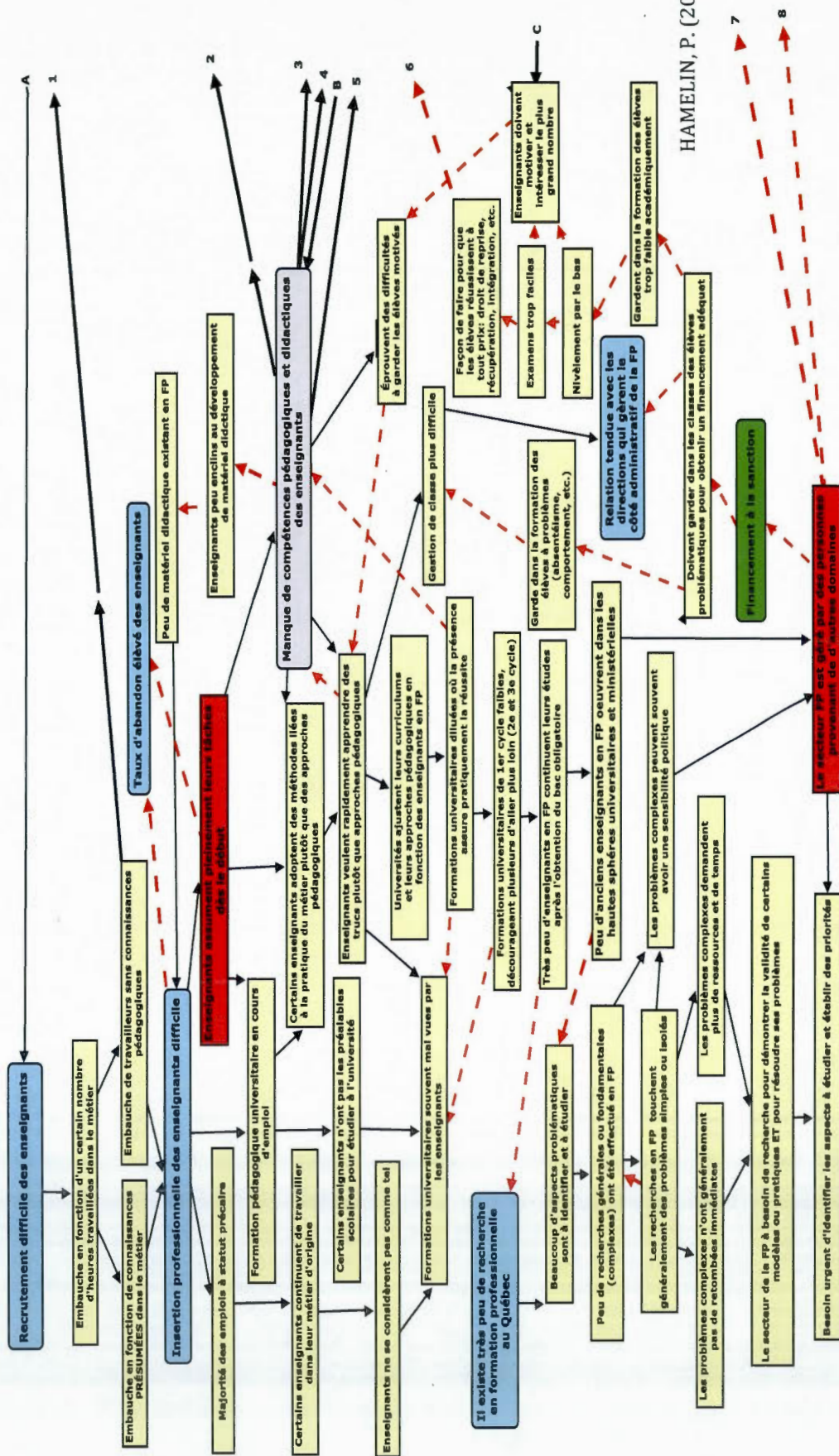
Aussi, certains élèves retrouvent dans ce secteur ce que le système d'éducation leur a enlevé il y a longtemps: la confiance en leurs moyens. Ceux-ci avouent que le DEP représente souvent leur premier diplôme et ne cachent pas leur grande fierté de l'obtenir. Pour eux, l'apprentissage technique d'un métier devient accessoire à la découverte de leurs habiletés manuelles. Pour d'autres, le travail manuel de la FP permet de croire qu'ils dénicheront une place sur le marché du travail. Ces élèves n'évolueront peut-être pas dans le métier étudié, mais cet acquis leur permettra de trouver un emploi à leur mesure et à leur goût.

6.5 MODÈLE DES ÉLÉMENTS PROBLÉMATIQUES

Les différentes collectes de données, l'analyse de celles-ci et le bilan qui en découle permettent de concevoir un modèle des éléments problématiques incluant les interactions entre ceux-ci (Figures 6.3 et 6.4 suivantes).

L'ensemble des éléments représentés provient d'une ou de plusieurs collectes de données. Ceux représentés en jaune incarnent des facettes ou des symptômes retrouvés dans le secteur de la FP. Les éléments portant la couleur bleue symbolisent des problématiques soulevées fréquemment dans la recension des écrits. Ceux en gris ou vert évoquent des malaises qualifiés comme *dominants* par les différents participants et répondants aux *focus groups* et aux questionnaires. Finalement en rouge, on retrouve les problèmes clefs de la FP québécoise. La résolution de ces derniers entraînerait des répercussions sur une quantité d'autres éléments problématiques.

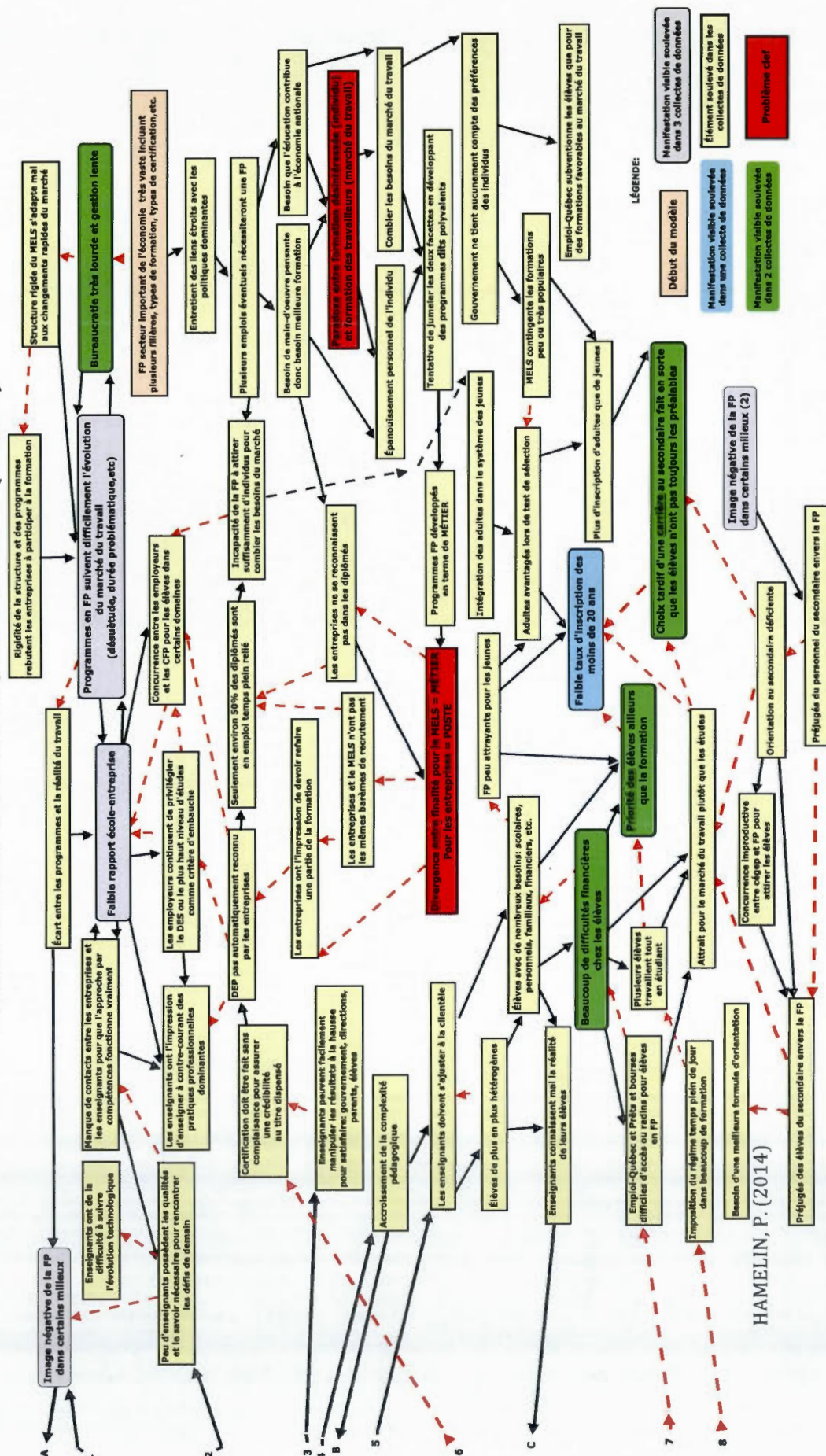
FIGURE-6.3
MODÈLE DES ÉLÉMENTS PROBLÉMATIQUES DU SECTEUR FP (PARTIE I)



HAMELIN, P. (2014)

FIGURE-6.4

MODÈLE DES ÉLÉMENTS PROBLÉMATIQUES DU SECTEUR FP (PARTIE II)



HAMELIN, P. (2014)

CHAPITRE-VII

RÉFLEXIONS CRITIQUES, RECOMMANDATIONS ET PERSPECTIVES

7.1 RÉFLEXIONS CRITIQUES

Bien que mettant en lumière de nombreux éléments positifs, négatifs et absents du secteur de la FP et bien qu'impliquant de nombreux participants, notre étude possède certaines limites. Afin de pallier ou de minimiser ces entraves, nous avons pris certaines mesures de remédiation qui concernent principalement les *focus groups* et nos questionnaires en ligne. Nous posons également un regard critique sur les conclusions qui émanent de notre recherche.

Focus groups

Exprimer sa pensée devant douze autres individus (*11 participants et un animateur*) génère toujours la possibilité de modifier ses dires en fonction des opinions exprimées par la majorité. Par tentation de mimétisme ou pour éviter de déplaire aux autres participants, certains d'entre eux peuvent taire ou modifier leurs propos qu'ils jugent divergents. Bien que conscient de cette délicate dynamique susceptible de biaiser la collecte des perceptions, l'animateur ne peut complètement enrayer cette réalité. Ceci est une des raisons pour lesquelles, l'utilisation exclusive de la méthode du *focus group* comme collecte de données se serait révélée insuffisante dans le contexte de notre étude. Pour nous, l'emploi de ces derniers permet principalement de construire et de bonifier les questionnaires en ligne en vérifiant auprès des participants les données d'analyse issues de notre recension tout en favorisant l'utilisation partagée d'un vocabulaire commun entre le chercheur et les participants,

précaution nécessaire pour optimiser les réponses aux questionnaires subséquents.

Questionnaires

Le choix d'utiliser des questionnaires se justifie initialement par l'idée de permettre aux acteurs de répondre en toute liberté ainsi que selon leurs horaires et leurs disponibilités. Cette option connaît néanmoins et naturellement des limites.

En dépit de vérifications préalables, certaines questions peuvent demeurer imprécises ou mal formulées menant à des interprétations différentes selon les répondants. Voilà notamment pourquoi, nous avons opté pour une étude de type exploratoire. Vérifier auprès de deux cent seize acteurs du milieu (*élèves, enseignants et employeurs*) la pertinence de nos questionnaires avant la distribution à l'échelle du Québec permet d'éviter de collecter inutilement des données dont l'utilisation serait compromise. Comme présentées dans les chapitres d'analyse, plusieurs questions bénéficieront d'ajustements lors d'une éventuelle distribution à plus large portée des questionnaires.

Au-delà du contenu des questionnaires, le mode de distribution de ceux-ci connut quelques ratés. En fait, l'envoi par courriel du questionnaire peut sembler impersonnel et de provenance douteuse pour quelques répondants. Pour certains d'entre eux, des incertitudes sur les intentions réelles de notre étude entraînèrent une participation hésitante. Une période de réponse plus longue que prévue permit de conclure que lors de notre prochaine étude au doctorat, l'établissement d'un contact avec un enseignant ou un conseiller pédagogique ou encore, des visites dans chacun des CFP accroitraient la rapidité des réponses et possiblement le nombre de répondants.

Concernant les données recueillies, le *self-serving bias* (Miller et Ross, 1975 p. 213) ou selon la traduction libre de Martel (2009 p. 101) le *biais de*

complaisance, peut teinter les réponses fournies aux items du questionnaire. Simplement, on définit le *biais de complaisance* comme la propension que peuvent posséder certains individus à s'attribuer le mérite des perceptions positives et à se décharger de la responsabilité des jugements négatifs. Lorsque l'on procède à l'interrogation d'élèves concernant des enseignants et vice-versa, le risque que ce biais influence les réponses s'avère très présent. L'utilisation de plusieurs types de collectes de données ainsi qu'une interprétation prudente et consciente des analyses minimiseraient cette difficulté.

Un autre biais peut teinter les réponses des répondants; il s'agit du *self-enhancement bias* (Shepperd, Malone et Sweeny, 2008 p. 896), librement traduit, par *biais de mise en valeur personnelle*. En fait, toute étude utilisant des êtres humains court le risque de rencontrer cet obstacle. Comment s'assurer que les acteurs du milieu répondent vraiment selon leurs perceptions et non comme ils pensent que l'on souhaite les voir répondre? Nous sommes conscients du risque encouru et pour contourner cette embuche, nous misons sur la triangulation des données pour nous approcher le plus près possible de la réalité (*voir Chapitre 3*). Finalement, la création d'un modèle des éléments problématiques nécessite que le concepteur s'inclue dans celui-ci (Cardinal et Morin p.4). Le modèle devient en quelque sorte la représentation des perceptions des acteurs tels que colligées et perçues par le modélisateur, lui-même concepteur des outils diagnostiques. Créer un modèle se révèle donc un exercice subjectif que l'on tente d'objectiver à l'aide d'une revue importante de la documentation, de mises à l'essai préalables des items auprès d'experts et de personnes semblables aux répondants éventuels ainsi qu'avec une compilation factuelle et rigoureuse des réponses. Il n'en reste pas moins qu'une marge d'erreur, plus ou moins grande, demeure dans tout cheminement que l'on veut scientifique.

Conclusions

De par sa nature, notre étude exploratoire, bien que justifiée par une situation confuse dont la complexité compromet depuis longtemps une évolution pertinente et significative, n'en demeure pas moins entravée de notables obstacles. Bien qu'indispensable, il s'agit cependant d'un premier regard sur une situation hautement, impérieusement et tardivement en attente de renouveau. Une telle perception préliminaire à des recherches ultérieures potentielles se limite « à l'expression d'intuitions et à la formulation d'hypothèses », lesquelles se révèlent trop fragiles pour préconiser, en toute connaissance de cause, l'amélioration efficace d'une situation globale problématique (Bordeleau et coll., 1982 et Legendre, 2005). Les résultats d'une recherche exploratoire témoignent néanmoins de la faisabilité et des mesures à prendre pour réussir une future recherche de plus d'envergure.

Si on considère l'étendue et la complexité du secteur de la FP, identifier un seul problème clef se révèle ardu. En fait, trois malaises émergent comme étant les sources de plusieurs autres (*voir figure 6.3 et 6.4*). La résolution de ces problèmes clefs entraînerait des répercussions positives dans l'ensemble du secteur de la FP.

En tête de liste, se répercutant sur l'ensemble du secteur, la mauvaise ou la faible représentation de la FP dans les hautes sphères universitaires et ministérielles engendre la majorité des éléments problématiques recensés. Très peu d'acteurs de premier plan de la FP se hissent jusqu'aux niveaux décisionnels, ce qui entraîne une quantité impressionnante de décisions ou de mesures déficientes sur le terrain. La réalité particulière de ce secteur à l'intersection du milieu de l'éducation et celui du travail, nécessite le développement de ses propres spécialistes de la formation plutôt que de la confier à des didacticiens-pédagogues qui relèvent des autres secteurs et qui ne possèdent souvent aucune expertise du métier et de son enseignement. Peu d'enseignants des autres ordres

d'enseignement comprennent vraiment la réalité des enseignants en FP. Cette dernière nécessite donc que ses formateurs d'enseignants, ses directions universitaires ainsi que tous décideurs du secteur aient évolué en FP. Les enseignants de métiers doivent assumer pleinement leur rôle dans le milieu de l'éducation et cesser de croire, comme plusieurs personnes, que faire apprendre une profession ne nécessite aucune réflexion ou connaissance didactique et pédagogique particulière.

Les deux autres problèmes clefs découlent du premier. Tout d'abord, des objectifs de formation difficilement conciliables dans la réalité surgissent une série de malaises néfastes dans l'ensemble du secteur. La formation professionnelle peut difficilement remplir les mandats d'épanouissement des individus et de réponse aux besoins du marché. Dans certains cas, elle peut permettre l'un sans satisfaire l'autre et vice versa. Établir un secteur de formation sur des bases aussi ambiguës engendre nécessairement des incohérences dans le secteur, la plus flagrante étant l'éternel dilemme entre diplomation et compétence. Le premier n'équivaut pas nécessairement au deuxième. En d'autres mots, réussir la formation et y obtenir un diplôme ne représente pas nécessairement un gage de compétence dans un métier.

Ensuite, le principe qu'un enseignant en FP puisse assumer pleinement sa tâche d'enseignement sans vérification ni évaluation de ses compétences dès le début de sa carrière, témoigne d'une minimisation de son rôle et d'un manque flagrant de considération à l'égard des élèves et du travail enseignant. Les effets de cette méthode d'embauche inappropriée se ressentent à plusieurs niveaux dans le secteur de la FP. Les compétences enseignantes, la faible propension aux études universitaires, le taux d'attrition élevé des enseignants ainsi que la qualité de la formation témoignent de cette situation (*voir figure 6.3 et 6.4*).

À la lumière de notre étude, il se révèle que la FP apparaît plus vétuste que nous pouvions le penser au début du processus de recherche. En dépit de quelques

indéniables éléments positifs, la complexité de la vaste et dense problématique perdure depuis plus d'un demi-siècle puisque les retouches se sont révélées plutôt cosmétiques que curatives.

7.2 RECOMMANDATIONS ET PERSPECTIVES

Malgré l'atteinte des objectifs initiaux, la valeur de notre étude se situe surtout dans l'approfondissement des éléments problématiques et de leur dynamique qu'elle met en lumière. En fait, elle pose les fondements en vue de la construction d'un réseau de recherches pratiques et pertinentes qui permettraient au secteur de la FP de progresser rapidement et sainement. Nous croyons que notre étude permet d'établir un ordre de priorité des thèmes et des objets à étudier. Bien connaître et comprendre la réalité dans laquelle on évolue, sans perte de temps, complaisance ni distorsion, permet d'élaborer des solutions conscientes et concrètes aux problèmes. En toute modestie, nous croyons que l'amélioration de la FP peut pertinemment et utilement s'inscrire dans le cadre des composantes du modèle des éléments problématiques (*figure 6.3 et 6.4*).

Pour notre part, lors d'études doctorales, l'approfondissement des trois problèmes clefs identifiés permettra d'élaborer et de proposer une esquisse de départ de solutions logiques, réalistes et durables en vue d'un renouveau curriculaire progressif de la FP québécoise.

BIBLIOGRAPHIE

Allain, J.-C. (2006). Approche systémique et éducation relative à l'environnement. *Souffle ERE*, (6).

Allaire, L. (2009). L'éducation des adultes et la formation continue à l'heure de la crise économique. *Nouvelles CSQ* (Printemps 2009), 31.

Allaire, L. (2011). Sommes-nous enfin sur la bonne voie? *Nouvelles CSQ* (Automne 2011), 22-24.

Allaire, L. (2012). La formation professionnelle pour les moins de 20 ans; Trop de rêves brisés. *Nouvelles CSQ* (Printemps 2012), 34-35.

Al-Saaideh, M. et Bin Tareef, A. (2010). Vocational teacher education research : issues to address and obstacles to face. *Education*, 131 (4), 715-731.

Audet, L.-P. (1966) *Histoire de l'éducation au Québec cahier no.1*. Montréal : Centre de psychologie et de pédagogie.

Audet, L.-P. (1971). *Histoire de l'enseignement au Québec tome 2*. Montréal : Holt, Rinehart et Winston limitée.

Balleux, A. (2000). Les filières de formation professionnelle par apprentissage au Québec : état de la situation et enjeux de l'évolution actuelle. *The Canadian Journal for the study of adult education*, 14 (1), 51-74.

Balleux, A. (2006a). Les Olympiades de la formation professionnelle et technique : des épreuves exigeantes, mais une aventure unique... *Vie Pédagogique en ligne*, mars 2006 (138), 1-3.

Balleux, A. (2006b). Les étudiants en formation à l'enseignement professionnel au Québec : portrait d'un groupe particulier d'étudiants universitaires. *The Canadian Journal of Higher Education*, 36 (1), 29-48.

Balleux, A. et Beaucher, C. (2010). Introduction. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13 (1), 3-8.

Balleux, A. et Tardif, M. (2003). La formation professionnelle des jeunes au Québec : un système en quête de succès. *Revue internationale d'éducation, Sèvres*, Numéro thématique formation professionnelle, (34), 53-61

Baudin, B. (1996). *Lexique de formation professionnelle et technique*. Montréal, Québec : Les Éditions Logiques.

Beaucher, C. (2007). Des aspirations et des projets professionnels : mieux comprendre les intentions d'avenir des jeunes de formation professionnelle. *Observatoire jeunes et société*, 6 (4), 6-8.

Beaucher, C. et Botondo, J. et Mazalon, É. (2010). Première journée d'étude sur la persévérance et la réussite des élèves en formation professionnelle : une initiative du conseil de recherche sur la formation professionnelle (CRFP). *Le point en éducation*, 12, 13-15.

Beaudet, A. (2003). *La réforme de l'enseignement professionnel : Bilan et perspectives*. Québec : Association des cadres scolaires du Québec.

Bellerose, P. (2012). Donner plus que son 1%. *Magazine Jobboom* (13), 4, 22-23.

Bernier, C. (1993). Nouvelles expériences sectorielles de formation : une tendance à l'institutionnalisation de la formation professionnelle au Québec? Dans Laflamme, C. *La formation et l'insertion professionnelle, enjeux dominants dans la société postindustrielle* (pp. 235-262). Sherbrooke : Éditions du CRP.

Bordeleau, Y., Brunet, L., Haccoun, R.R., Rigny, A.J. et Savoie, A. (1982). *Comprendre l'organisation : approche de recherche*. Montréal : Les Éditions Agence d'Arc Inc.

Boucher, N. (2004). *Étude exploratoire du cheminement d'insertion professionnelle d'enseignantes et d'enseignants en formation professionnelle au secondaire* (Mémoire maîtrise). Université de Sherbrooke.

Boudreault, H. (2002). *Conception dynamique d'un modèle de formation en didactique pour les enseignants du secteur professionnel* (Thèse de doctorat). Université de Montréal.

Boudreault, H. (2004). *La formation professionnelle : Connaître*. Mille-Isles, Québec : Éditions Tout autrement.

Boudreault, H. (2004b). *La formation professionnelle : Être*. Mille-Isles, Québec : Éditions Tout autrement.

Boudreault, H. (2004c). *La formation professionnelle : Savoir*. Milles-Isles, Québec : Éditions Tout autrement.

Boutin, A. (1979). *L'éducation malade de la formation professionnelle*. France : Casterman.

Boutin, G. (2007). *L'entretien de groupe en recherche et formation*. Montréal, Québec : Éditions Nouvelles.

Boyer, M. (2008). Formation professionnelle : à la recherche du temps perdu. *Les notes économiques de l'Institut économique de Montréal (Septembre 2008)*, 1-4.

Brossard, L. (2003). En formation professionnelle, un programme d'insertion professionnelle qui allie formation et accompagnement. *Vie Pédagogique en ligne, Supplément électronique (7 octobre 2003)*, 1-8.

Caron, L. et St-Aubin, G. (1997). *Rapport de recherche sur la condition enseignante en formation professionnelle*. FECS-CEQ.

Caron, L. (2004). La formation professionnelle des jeunes; des modèles et des résultats différents. *Possibles*, 28 (3-4), 54-65

Cardinal, P. et Morin, A. (?). La modélisation systémique peut-elle se concilier avec la recherche-action intégrale? Retrouvé sur Internet à : <http://www.sites.fse.ulaval.ca/reveduc/html/vol1/no2/morin.html>

Centre d'Études sur le Réseaux, les Transports, l'Urbanisme et les constructions publiques. (2007). *Une introduction à la systémique : appréhender la complexité*. Retrouvé sur <http://www.certu-catalogue.fr/une-introduction-a-l-approche-systemique.html>

Chappell, C. (2003). Researching vocational education and training : where to from here? *Journal of vocational education and training*, 55 (1), 21-27.

Charland, J.-P. (1982). *L'enseignement spécialisé au Québec 1867 à 1982*. Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.

Charland, J.-P. (2005). *Histoire de l'éducation au Québec : de l'ombre du clocher à l'économie du savoir*. St-Laurent : Éditions du renouveau pédagogique.

Chatigny, C., Nadon-Vézina, L., Riel, J., Couture, V. et Hastey, P. (2012). *Analyse ergonomique de la santé et de la sécurité en centre de formation professionnelle*. (Rapport R-756). Montréal : Institut de recherche Robert-Sauvé en santé et en sécurité du travail.

Collectif de recherche sur la formation professionnelle. (2009). *La réussite scolaire en formation professionnelle*. Texte présenté lors de la Journée d'étude, 13 février 2008, Longueuil.

Collot, B. (2005). De la machine à vapeur à la pédagogie. *Coopération pédagogique*, 144 (juin 2005).

Comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel. (1962). *Rapport du Comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel Tome I*. Québec : 1962

Comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel. (1962b). *Rapport du Comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel Tome I*. Québec : 1962

Comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel. (1962c). *Rapport du Comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel : résumé des principales constatations et recommandations*. Québec : 1962

Conseil du patronat du Québec. (2010). *Bulletin de la prospérité du Québec*. Montréal : Conseil du patronat du Québec.

Conseil Supérieur de l'Éducation. (1968). *Avis du Conseil supérieur de l'éducation sur une politique de la formation des maitres*. Extrait du procès-verbal de la 68^e réunion du Conseil supérieur de l'éducation tenue à Montréal le 27 juin 1968. Québec : Gouvernement du Québec.

Conseil Supérieur de l'Éducation. (1978). *L'éducation à l'école secondaire*. Rapport de la Commission de l'enseignement secondaire présenté au Conseil en vue du rapport 1977-78 sur l'état et les besoins de l'éducation. Québec : Gouvernement du Québec.

Conseil Supérieur de l'Éducation. (1980). *Un cheminement nouveau pour les élèves du professionnel court*. Québec : Gouvernement du Québec.

Conseil Supérieur de l'Éducation. (1992a). *La formation professionnelle au secondaire : faciliter les parcours sans sacrifier la qualité*. Québec : Gouvernement du Québec.

Conseil Supérieur de l'Éducation. (1992b). *En formation professionnelle : l'heure d'un développement intégré*. Québec : Gouvernement du Québec.

Conseil Supérieur de l'Éducation. (2012). *Rapport sur les besoins de l'éducation 2010-2012 : Pour une formation qualifiante chez les jeunes de moins de 20 ans, lever les obstacles à la formation professionnelle au secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.

Corson, D. (1991). *Education for work, Background to Policy and Curriculum*. Great Britain : The Open University.

Coulombe, S., Zourhlal, A. et Allaire, S. (2010). Des obstacles à l'insertion des nouveaux enseignants en formation professionnelle. *Formation et profession* (Décembre 2010), (17) 2, 25-28.

Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design : choosing among five approaches*. California : Sage Publications

Cully, J.H. (2007). Core issues that must be addressed to improve VET in Indonesia. (Rapport) *Online Submission*, 8.

Dandurand, P. (1993). Introduction : entre l'école, l'entreprise et l'état. Dans Dandurand, P. *Enjeux actuels de la formation professionnelle* (pp.9-21). Québec : Institut québécois de la recherche sur la culture.

Dandurand, P. (1993b). Sens et portée des transformations du champ de la formation professionnelle. Dans Dandurand, P. *Enjeux actuels de la formation professionnelle* (pp. 259-271). Québec : Institut québécois de la recherche sur la culture.

Denzin, N. et Lincoln, Y. (2011). *The SAGE handbook of qualitative research*. California : Sage Publications

Deschenaux, F. (2007). La formation professionnelle au secondaire : une voie de relégation sur le marché de l'emploi. *Observatoire jeunes et société*, 6 (4), 1-2.

Deschenaux, F., Roussel, C. et Boucher, N. (2008). La transition vers l'enseignement en formation professionnelle au secondaire. Dans Portelance, L. et al. *L'insertion dans le milieu scolaire, une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (pp. 107-123). Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Deschenaux, F. et Roussel, C. (2010). De la pratique à l'enseignement d'un métier : l'obligation de formation universitaire comme événement marquant du parcours professionnel. *Education et francophonie*, 38 (1), 92-108.

Deschenaux, F. et Roussel, C. (2010b). La reconnaissance des diplômes de la formation professionnelle au Québec : de la naissance à l'équilibre. *Formation et profession* (Décembre 2010), (17) 2, 17-20.

Deslauriers, C. (2007). Pourquoi pas? Table ronde d'élèves sur la formation professionnelle. *Vie Pédagogique*, 144 (Septembre-octobre), 14-16.

De Rosnay, J. (1975). *Le macroscopie : vers une vision globale*. France : Éditions du Seuil

Dolbec, A. et Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche-action comme stratégie favorisant la collaboration en formation professionnelle dans le cadre du DEP en pâtes et papier. Dans Tremblay, D.-G. et Doray, P. *Vers de nouveaux modes de formation professionnelle? Rôle des acteurs et des collaborations*. (pp. 195-207). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Doray, P. et Rochon, L. (1993). La formation professionnelle dans les cégeps : vers de nouvelles relations formation-travail. Dans Dandurand, P. *Enjeux actuels de la formation professionnelle* (pp. 87-121). Québec : Institut québécois de la recherche sur la culture.

Doray, P. (2000). Les politiques récentes de formation professionnelle au Québec : les logiques sociales au Québec. Dans Tremblay, D.-G. et Doray, P. *Vers de nouveaux modes de formation professionnelle? Rôle des acteurs et des collaborations*. (pp. 37-62). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Dufour, A. (1997). *Histoire de l'éducation au Québec*. Montréal, Québec : Boréal.

Durand, D. et Nunez, E. (?). Pour une pédagogie opérationnelle de l'approche systémique. Tiré du site Internet de l'Association Française de Science des Systèmes : www.afscet.asso.fr

Ebrahimi, M. (2004). Formation professionnelle et économie de la connaissance : quelques dimensions oubliées. *Possibles*, 28 (3-4), 181-190.

Foisy-Geoffroy, D. (2007). Le Rapport de la Commission Tremblay (1953-1956), testament politique de la pensée traditionaliste canadienne-française. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 60 (3), 257-294.

Gagnon, C. (2008). *Arrimage des pratiques éducatives d'enseignants et de formateurs en entreprises en contexte d'alternance. Étude de cas en formation professionnelle agricole*. (Thèse de doctorat). Université de Sherbrooke.

Gagnon, C. et Rousseau, A. (2010). Accompagnement des nouveaux enseignants en FP : fantasme ou réalité? *Formation et profession* (Décembre 2010), (17) 2, 13-16.

Gagnon, R. (2010). Culture, tradition et formation à l'enseignement professionnel et technique? *Formation et profession* (Décembre 2010), (17) 2, 21-24.

Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal, Québec : Lidec.

Gaudreault, A. (2010). Du chantier à l'Université : mon insertion dans le monde de l'enseignement. *Formation et profession* (Décembre 2010), (17) 2, 29-30.

Gaudreault, A. (2011). *L'identité professionnelle des enseignants en formation professionnelle ayant débuté à enseigner après plusieurs années d'expérience dans un métier : portrait d'un processus*. (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Chicoutimi.

Gauthier, M. (1993). Les jeunes Québécois faiblement scolarisés et le monde du travail. Dans Dandurand, P. *Enjeux actuels de la formation professionnelle* (pp. 52-86). Québec : Institut québécois de la recherche sur la culture.

Gauthier, R. (1995). *Perfectionnement des maîtres de l'enseignement professionnel*. Montréal, Québec : Éditions Nouvelles.

Groupe de réflexion sur la formation à l'enseignement professionnel. (2012). *État de la situation de la formation à l'enseignement professionnel au Québec*. (Rapport final) Soumis aux membres de la Table MELS-Universités.

Guillemette, M. (2012). Maîtres à repenser. *Magazine Jobboom* (13), 4, 16-20.

Hardy, M. et Côté, P. (1986). Appropriation du savoir scolaire des fils et des filles d'ouvriers, d'agriculteurs et d'artisans. *Revue des sciences de l'éducation*, 12(3), 345-360.

Hardy, M. et Landreville, A. (1992). Pour une analyse des processus d'appropriation du savoir professionnel. *Revue des sciences de l'éducation*, 18 (3), 463-473.

Hardy, M. et Maroy, C. (1995). La formation professionnelle et technique à la croisée des changements sociaux, économiques et technologiques. *Revue des sciences de l'éducation*, 21(4), 643-660.

Hardy, M., Grossmann, S., Hamidou Bah, T., Barry, A. et Gingras, P. (1998). *De la formation professionnelle au marché du travail*. Montréal : Les Éditions Logiques.

Harvey, P.-A. (2012). L'industrie manufacturière, l'affaire de tous! *Nouvelles CSQ (Automne 2012)*, 37-39

Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke : Éditions du CRP.

Kell, P. (2001). *Issues in VET research : current crisis and potential possibilities*. Présenté à la 4^e conférence de l'Australian Vocational Education and Training Research Association, Adelaïde, Australie, Mars 28-30, 2001, 1-9

Kestutis, P. et Lauzackas, R. (2004). Reshaping the focus and structure of vocational teacher education and training strategy in Lithuania- a systematic approach. *European Journal of Vocational Training*, 3(33), 58-69.

Laafou, M. (2001). *Vers un outil d'aide au développement de connaissances signifiantes en formation professionnelle et technique*. (Thèse de doctorat). Université Laval, Québec.

Laflamme, C. (1993). Réflexion sur une problématique de l'insertion professionnelle des jeunes. Dans Laflamme, C. *La formation et l'insertion professionnelle, enjeux dominants dans la société postindustrielle* (pp. 89-118). Sherbrooke : Éditions du CRP.

Larose, F. (2010). Du Plan Marois au Plan Courchesne : le renouveau pédagogique vu sous l'angle de la théorie du chaos. *L'intervention pédagogique (8)* 1, 1-7.

Legendre, R. (1983). *L'Éducation totale*. Montréal : Ville-Marie, Paris : Fernand-Nathan.

Legendre, R. (1995). *Entre l'angoisse et le rêve*. Montréal, Québec : Guérin.

Legendre, R. (1979, 2001). *Une éducation... à éduquer*. Montréal, Québec : Guérin.

Legendre, R. (2002). *Stop aux réformes scolaires*. Montréal, Québec : Guérin.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation 3^e édition*. Montréal, Québec : Guérin.

Lemoigne, J.-L. (1994). *La théorie du système général : théorie de la modélisation*. Collection les Classiques du Réseau Intelligence de la complexité. Tiré de : www.mcxapc.org

Lusignan, G. (2007). Image et perception : si on parlait... *Vie Pédagogique*, 144 (septembre-octobre), 18-21

Lusignan, G. (2007b). Charles Corbet : un enseignant passionné. *Vie Pédagogique*, 144 (Septembre-octobre), 30-31

Lussier, G. (1997). En formation professionnelle : deux situations particulières. *Vie Pédagogique*, 103 (Avril-mai), 37-38

Marsolais, A. (2001). Comment qualifier 100% des jeunes sans raccommoder formation générale et formation professionnelle? *Vie Pédagogique*, 119 (Avril-mai), 49-51.

Marsolais, A. (2007). Coups de barre et héritages, une histoire à rappeler. *Vie Pédagogique*, 144 (Septembre-octobre), 24-25.

Martel, F. (2009). *Perception des enseignants en formation professionnelle au sujet de la réussite et de l'échec scolaire des élèves* (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Rimouski, Rimouski.

Massa, H. (2002). Fondements de la pratique de l'approche systémique en travail social. *Les Cahiers de l'Actif* (février) 308-309, pp. 9-27.

Mazalon, É. (2007). Les projets professionnels des jeunes et l'implication de l'entreprise dans les formations en alternance travail-études. *Observatoire jeunes et société*, 6 (4), 2-4.

Ménard, L. et Semblat, C. (2006). La motivation des élèves de formation professionnelle à poursuivre leurs études dans un programme technique harmonisé. *Revue des sciences de l'éducation*, 32 (2), 395-415.

Miller, D., Ross, M. (1975). Self-serving biases in the attribution of causality. *Psychological bulletin*, 82 (2), 213-225.

Ministère de l'Éducation. (1982). *La formation professionnelle des jeunes. Propositions de relance et de renouveau*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation. (1986). *La formation professionnelle au secondaire. Plan d'action*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation. (1993). *Investir dans la compétence : orientations et actions ministérielles en formation professionnelle et technique*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation. (1995). *La formation professionnelle au secondaire : enquête auprès du personnel en milieu scolaire et entrevues avec les parents*. Québec : Direction de la Recherche.

Ministère de l'Éducation. (1995b). *La formation professionnelle chez les jeunes : un défi à relever*. Québec : Groupe de travail sur la relance de la formation professionnelle des jeunes au secondaire et de la formation technique.

Ministère de l'Éducation. (1998). *Une formation de qualité pour un enseignement professionnel*. Québec : Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE).

Ministère de l'Éducation. (2001). *La formation à l'enseignement professionnel : les orientations, les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation. (2002). *La formation professionnelle et technique au Québec : un système intégrant l'ingénierie de gestion et l'ingénierie de formation*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation. (2004). *Le cheminement des élèves, du secondaire à l'entrée à l'université*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2005). *Regard sur la formation professionnelle : une enquête auprès d'élèves du 2^e cycle du secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2005b). *Sortir des sentiers battus : le cheminement de femmes qui optent pour un métier traditionnellement masculin*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2006). *Plan de rapprochement en matière de formation professionnelle et technique : pour relever le défi de l'accessibilité et de la qualification dans toutes les régions du Québec*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). *Des jeunes en chemin vers la formation professionnelle : parcours et motivations*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008). *Tandem sur la réussite des adultes en formation*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2010). *La formation professionnelle et technique au Québec : un aperçu*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2010b). *La formation professionnelle au secondaire : les employeurs s'expriment*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2011). *La relance au secondaire en formation professionnelle*. Québec : Direction générale des politiques, de la recherche et de la planification stratégique.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2012). *La relance au secondaire en formation professionnelle*. Québec : Direction générale des politiques, de la recherche et de la planification stratégique.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2013). *Indicateurs de l'éducation, Édition 2012*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2013b). *Statistiques de l'éducation : enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire édition 2011*. Québec : Gouvernement du Québec.

Mucchielli, R. (1980). *L'interview de groupe*. Paris : Les Éditions ESF entreprise moderne d'édition.

National Centre for Vocational Education Research. (2004). *The vocational education and training workforce : new roles and ways of working*. Australia : Australian National Training Authority.

Normand, B. (2000). Radiographie de la formation professionnelle au Québec. Dans Tremblay, D.-G. et Doray, P. *Vers de nouveaux modes de formation professionnelle? Rôle des acteurs et des collaborations*. (pp. 219-228). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Organisation de Coopération et de Développement Économique. (1996) *L'économie fondée sur le savoir* (publication OCDE/GD (96) 102). Retrouvé sur <http://search.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=OCDE/GD%2896%29102&docLanguage=Fr>

Paquet, P. (1993). L'évolution des politiques canadiennes et québécoises de formation des adultes depuis 1960. Dans Dandurand, P. *Enjeux actuels de la formation professionnelle* (pp. 225-258). Québec : Institut québécois de la recherche sur la culture.

Parent, A.-M. et coll. (1964). Rapport de la commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, tome 2 : Les structures et les niveaux d'enseignement. Québec : Gouvernement du Québec.

Payeur, C. (1991). *Formation professionnelle : Éducation et monde du travail au Québec*. Québec : Centrale de l'enseignement du Québec et Éditions Saint-Martin.

Payeur, C. et Ouellet, R. (1993). La formation professionnelle au secondaire : de l'impasse à une relance fragile. Dans Dandurand, P. *Enjeux actuels de la formation professionnelle* (pp. 23-49). Québec : Institut québécois de la recherche sur la culture.

Payeur, C. (1994). Les récentes politiques de formation professionnelle au Québec : vers un nouveau rapport éducatif? *Critique Régionale* (23-24). Retrouvé sur le site de l'Université Libre de Bruxelles : www.ulb.ac.be/socio/tef/page_revue/tef_revues.htm

Perrenoud, P. (1993). *Touche pas à mon évaluation! Pour une approche systémique du changement pédagogique*. Retrouvé sur Internet : www.unige.ch

Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. France : ESF Éditeur.

Perrenoud, P. (1998). La qualité d'une formation se joue d'abord dans sa conception. *Pédagogie collégiale*, 11 (4), 16-22.

Perrenoud, P. (1998b). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Perrenoud, P. (1999). Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs? *Pédagogie collégiale*, 12 (3), 14-17.

Perriguet, A. (2011). *De l'école à l'entreprise : l'apprentissage en question*. Paris, France : L'Harmattan.

Pirotton, G. (2005). *Introduction à la systémique : boîte à outils conceptuels pour aider la réflexion, la formation et l'action des écologistes et de tous ceux qui sont tentés par une compréhension globale de la complexité*. Analyse 18, Centre d'animation et de recherche en écologie politique.

Puchta, C. et Potter, J. (2004). *Focus group practice*. London : Sage Publications.

Quinn Patton, M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. California : Sage Publications.

Reboul, O. (1989). *La philosophie de l'éducation*. Paris, France : Presses Universitaires de France.

Réseau réussite Montréal. (2010). *Rapport d'enquête sur les perceptions quant à la formation professionnelle au secondaire*. Retrouvé sur le site Internet : <http://www.reseautreussitemontreal.ca/spip.php?rubrique1>

Ryan, C. (1988). *La réforme de l'enseignement professionnel : bilan et perspectives*. Présenté au Colloque de la formation de la Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec. Montréal.

Saint-Pierre, C. (2000). Le développement de la formation professionnelle : les orientations des réformes récentes au Québec. Dans Tremblay, D.-G. et Doray, P., *Vers de nouveaux modes de formation professionnelle? Rôle des acteurs et des collaborations*. (pp.27-36). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Saussez, F. et Gagnon, C. (2009). *Comprendre et transformer les pratiques pédagogiques en formation professionnelle : formes, enjeux et perspectives*. Présenté au Colloque ACFAS 2009.

Selltiz, C., Wrightsman, L.S. et Cook, S.W. (1977). *Les méthodes de recherche en sciences sociales*. Montréal : Les Éditions H.R.W

Shepperd, J., Malone, W. et Sweeny, K. (2008). Exploring the causes of the self-serving bias. *Social and personality psychology compass*, 2 (2), 895-908.

Smith, P.J. (2006). Identifying learning preferences in VET classroom settings. *Journal of vocational education and training*, 58 (3), 257-270.

Sokoty, Koffi Hyacinthe. (2011). *Les besoins de changement selon les perceptions de l'infrastructure pédagogique de l'école secondaire publique en Côte d'Ivoire par les acteurs scolaires ivoiriens*. (Thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal.

Table des responsables de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle des commissions scolaires du Québec. (2005). *Vers un rapprochement de la formation professionnelle et technique : réflexions de la TRÉAQFP*. Recommandation au MELS. Retrouvé sur Internet : http://www.treaqfp.qc.ca/105/pdf/Rapport_c_orient_minist_6dec05_final.pdf

Tardif, M. (1993). Savoirs et expérience chez les enseignants de métier. Dans Hensler, H. *La recherche en formation des maitres : détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation* (pp. 53-86). Sherbrooke : Éditions du CRP

Tardif, M. (2001). Quelques indicateurs de l'attrition des nouveaux enseignants de la formation professionnelle au Québec. Dans Beauchesne, A., Martineau, S. et Tardif, M. *La recherche en éducation et le développement de la pratique professionnelle en enseignement* (pp. 131-141). Sherbrooke : Éditions du CRP.

Tardif, M. et Ettayebi, M. (2001). Les débuts en enseignement des enseignants et des enseignantes de la formation professionnelle : le projet d'insertion professionnelle. Dans Lemoyne, G. et Lessard, C. *L'éducation au tournant du nouveau millénaire* (pp. 99-116). Actes du sixième Congrès des sciences de l'éducation de langue française. Montréal : Les publications de la faculté des sciences de l'éducation Université de Montréal.

Tardif, M., Castellan, J. et Perez-Roux, T. (2010). L'enseignement professionnel et la formation de son personnel enseignant : les systèmes en présence au Québec et en France. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13 (1), 9-20.

Thériault, M.-C. (2007). Un passeport pour une panoplie de destinations. *Vie Pédagogique*, 144 (Septembre-octobre), 26-29.

Therriault, A. (1998). L'introduction d'activités de lecture dans l'enseignement de la formation professionnelle initiale au secondaire. (Mémoire de maîtrise). Université de Sherbrooke.

Tremblay, D.-G. et Doray, P. et Landry, C. (2000). L'émergence de la coopération dans le domaine de la formation professionnelle : la cas des comités sectoriels. Dans Tremblay, D.-G. et Doray, P., *Vers de nouveaux modes de formation professionnelle? Rôle des acteurs et des collaborations*. (pp.173-194). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Tremblay, D.-G. (1993). Évolution économique, innovation et besoins de formation. Dans Dandurand, P., *Enjeux actuels de la formation professionnelle*. (pp. 147-175). Québec : Institut québécois de la recherche sur la culture.

Tremblay, L. (2010). *Modèle d'intervention pédagogique élaboré dans le but de favoriser une bonne estime de soi chez l'élève adulte en formation professionnelle*. (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Chicoutimi.

Université du Québec à Trois-Rivières (2012). *Organisation de l'éducation au Québec version 11*. (CD-ROM).

Van Der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

Van Der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : Éditions de Boeck Université

Veyrac, H. et Asloum, N. (2009). Les tâches appropriées des professeurs d'enseignement professionnel. *Activités*, 6 (1), 69-85.

Vultur, M. (2007). Vers des « parcours nomades ». Les stratégies d'insertion professionnelle des jeunes du secondaire professionnel et du collégial technique. *Observatoire jeunes et société*, 6 (4), 4-6.

Zourhlal, A. (1998). Contribution théorique et empirique à l'étude de la connaissance signifiante en contexte de formation professionnelle. (Thèse de doctorat). Université Laval, Québec.

WEBOGRAPHIE

Dictionnaire Larousse en ligne. Consulté le 3 mars 2013. Adresse:
www.larousse.fr

Emploi-Québec. Consulté en décembre 2013. Adresse : *emploiuebec.gouv.qc.ca*

Formation professionnelle et technique québécoise. Consulté en janvier 2013.
Adresse : *www.inforoutefpt.org*

Nouvelle orthographe. Consulté en janvier 2014. Adresse : *www.orthographe-recommandee.info*

ANNEXE-1

ÉLÉMENTS DE LA RECENSION DES ÉCRITS POUVANT ÊTRE OBSERVÉS PAR LES ENSEIGNANTS

Relation entre les enseignants

- Manque de transfert d'expertise entre collègues;
- Individualisme / Chasse gardée pour le matériel didactique développé;
 - Sentiment d'isolement;
- Emphase placée sur le mentorat pour nouveaux enseignants;
- Impression d'investissement disproportionné des anciens enseignants ;
- Difficulté de communication entre nouvel enseignant et mentor;
- Sanction de l'efficacité des pratiques enseignantes émanant des collègues;
- Approche par compétence nécessite plus de travail d'équipe que ce qui est vécu.

Relation avec administration scolaire

- Besoin d'une plus grande reconnaissance des enseignants FP;

- Manque de soutien de l'administration scolaire;
- Vision du rôle et rôle réel de l'administration scolaire manquant de clarté.

Relation avec les élèves

- Apparence de démotivation;
- Manque de professionnalisme et de conscience professionnelle;
- Communication difficile (intergénération);
- Méconnaissance de la FP;
- Ne possèdent pas tous les préalables.

Image

- Mauvaise perception de la FP dans la société en général.
- Perception positive de la FP depuis quelque temps;
- Mondial des métiers renvoie une image positive de la FP.

Rôle et fonction

- Assument pleinement leur tâche dès leur entrée en fonction;
- Accroissement de la complexité pédagogique;
- Ne se considèrent pas comme des enseignants;
- Travail avec cohorte de plus en plus hétérogène;
- Les enseignants doivent s'ajuster aux élèves;
- Difficile d'enseigner la théorie, parce que mal vue par les élèves;
- Tension entre objectif de diplomation et d'acquisition de compétences;
- Deviennent des facilitateurs;
- Deviennent des chercheurs à petites échelles;
- Trouvent plus difficile d'enseigner aujourd'hui (consommation rapide).

Insertion dans l'enseignement

- Insertion difficile
- Triple voire quadruple demande aux enseignants difficilement conciliable;
- Régression des conditions de travail;

- Ils entrent en fonction trop rapidement.

Retraite

- Beaucoup de retraites occasionnent des pénuries dans certains domaines;
- Perte de savoir due aux retraites en grand nombre et au manque de transfert de connaissances.

Compétence et qualité

- N'ont pas les compétences ni la formation pour enseigner au début;
- Considérés comme moins performants que dans les autres secteurs;
- Manque de connaissance et de compétence pour intervenir auprès d'élèves en difficulté;
- Utilisent des pratiques liées au métier plutôt que des approches pédagogiques;
- Certains n'ont pas d'expérience dans le métier enseigné;
- Connaissent bien les milieux de travail;
- Décontextualisation des contenus rend l'enseignement difficile;

- Difficulté à suivre l'évolution technologique;
- Peu d'enseignants sont en mesure d'utiliser les nouveaux logiciels;
- Manque d'outils pour utiliser le tutorat;
- Mauvaise connaissance de la réalité de leurs élèves;
- Difficulté à motiver leurs élèves;
- Besoin d'observation directe pour évaluer les pratiques enseignantes, mais syndicats contre;
- Impression d'enseigner à contrecourant des pratiques professionnelles dominantes;
- Ont à cœur de bien préparer leurs élèves au marché du travail.

Général

- Programme rigide et désuet;
- Peu de mise à jour des programmes;
- Programme trop basique;
- RAC déficiente;
- Modèle actuel ne convient pas;
- Structure du MELS trop lourde.

Équipement et environnement

- Manuels scolaires et équipement dépassés;
- Peu enclin à la création de matériel didactique;
- Peu de vie sociale dans les CFP.

Rapport école/entreprise

- Faible partenariat entre les écoles et les entreprises;
- Écart entre les programmes et la réalité du marché du travail;
- Spécialisation de certaines entreprises ne coïncident pas avec les programmes généralistes;
- Manque d'ouverture de plusieurs entreprises à l'égard de la formation;
- Formation n'est pas à la fine pointe de la technologie;
- FP doit s'adapter aux demandes des entreprises selon plusieurs enseignants;
- Concurrence entre les écoles et les employeurs pour les élèves;
- L'industrie n'a pas de temps pour l'école;
- L'élève devient le principal agent de communication;
- MELS = métier, Entreprise = poste;

-Communication difficile.

Objectif de la formation

- But de la FP mal défini :
diplomation ou compétence;
- Tension entre réussite aux examens
ou compétence dans le métier.

Financement

- Mode de financement à la sanction
créé des problèmes;
- Sources de financement insuffisantes
pour soutenir les changements
technologiques;
- Absence de budget dans certains
CFP pour personnels spécialisés.

Motif du changement vers l'enseignement

- Réalisation d'un rêve;
- Transmission de la passion.

Fierté

- Certains enseignants sont très fiers
d'enseigner en FP;
- Certains enseignants sont très fiers
de leurs élèves, d'autres pas.

Conditions et précarité d'emploi

- Majorité des emplois à statut
précaire;
- Tâche d'enseignement lourde et
morcelée surtout au début;
- Beaucoup de travail de préparation
non rémunéré entraîne; moral bas et
insatisfaction au travail;
- Besoin d'outils et d'aide de
personnel spécialisé.

Formation des enseignants

- Nécessitent un BAC universitaire;
- Manque de préparation à la
formation universitaire;
- Formation ne comble pas les
attentes et les besoins des
enseignants;
- Doivent apprendre les méthodes
d'enseignement au lieu de trucs;
- Besoin de développer des
compétences transversales en
adaptation scolaire parce que la
formation universitaire ne le fait
pas;
- Obligation de formation
universitaire entraîne des difficultés
d'embauche;

-Formation continue devrait être
disponible à tous les enseignants
sans égard au statut d'emploi.

ANNEXE-2

ÉLÉMENTS DE LA RECENSION DES ÉCRITS POUVANT ÊTRE OBSERVÉS PAR LES ÉLÈVES

Orientation

- Orientation au secondaire déficiente;
- Besoin d'une meilleure formule d'orientation;
- Équipe-école du secondaire incite beaucoup les élèves présentant de la facilité dans les études à se diriger vers le cégep;
- Manque d'information aux familles concernant les possibilités offertes en formation professionnelle;
- Pas beaucoup de contact avec le marché du travail;
- Méconnaissance des programmes FP offerts;
- Choix du secteur de formation en fonction de pressions des parents;
- Cégeps et universités toujours la voie royale de réussite pour les parents.

Inscription

- Majorité des élèves en FP possèdent un DES;
- Plusieurs élèves souhaitent que le MELS soit moins exigeant concernant les préalables scolaires et d'âge;
- Demande d'inscription facile à réaliser;
- Coût de l'inscription peu élevé pour certains, trop élevé pour d'autres.

Équipements et environnement

- Manuels scolaires et équipements dépassés;
- Possibilités d'utiliser les logiciels à la maison.

Financement

- Aide financière déficiente (montant);
- Difficulté pour les élèves d'obtenir des prêts et bourses;

- Emploi-Québec ne subventionne que les formations favorables au marché;
- Les difficultés financières sont les problèmes les plus fréquents pour les élèves;
- L'attrait pour le marché du travail prend souvent le dessus sur la FP.

Besoin des élèves

- Élèves de plus en plus hétérogènes dans leur capacité d'apprendre, dans leur projet personnel, leurs acquis antérieurs, leur rapport au savoir;
- Nombreux besoins : vie scolaire, vie personnelle, vie sociale, vie familiale pouvant devenir des obstacles à la persévérance scolaire;
- Incompréhension de la langue d'enseignement pour de nombreux immigrants;
- De plus en plus d'élèves avec des difficultés d'apprentissage choisissent la FP;
- Peu de vie sociale dans les CFP;
- Difficulté de transport;
- Manque de soutien de l'entourage;

- MELS ne tient pas compte des préférences des individus;
- Cheminement unique dans plusieurs formations (jour, temps plein);
- Reconnaissance des acquis déficiente;
- Possibilité de l'obtention du DES en concomitance avec le DEP;
- Besoin de plus de place pour éviter les listes d'attente.

Image

- Premier choix de formation pour de plus en plus de jeunes;
- Peu attrayante pour les jeunes;
- Préjugés des élèves du secondaire envers la FP;
- Parents d'élèves entretiennent de nombreux préjugés à l'égard de la FP;
- Beaucoup de préjugés de la part des enseignants du secondaire général;
- Mauvaise image dans la société en général;
- Perception de la FP a changé (positivement) depuis quelques années.

Général

- Formation de qualité;
- Formation de courte durée;
- Formation plus manuelle que théorique;
- Formation pas assez pratique;
- Programme rigide et désuet;
- Contenus inutiles dans certains cours;
- Manque de profondeur dans certains cours;
- Formation pas à la fine pointe de la technologie;
- Décontextualisation des contenus rend l'apprentissage difficile;
- Écart entre réalité de la formation et le but initial de l'élève;
- Nécessité de cours d'anglais dans plusieurs formations;
- Besoin de plus d'enseignants lors du travail en grand groupe;
- Dévalorisation des savoirs théoriques de la part des élèves.

Enseignant

- Ennuyeux et incompetent;
- Manque de connaissance;
- Pédagogiquement faible;

- Bâclage d'évaluation par certains;
- Styles d'enseignement et exigences différentes rendent l'apprentissage difficile;
- Communication parfois difficile (intergénérationnalité);
- Une bonne relation avec les enseignants favorise la réussite.

Accessibilité

- Aucun transport scolaire pour les CFP;
- Les options de formations ne se retrouvent pas dans toutes les régions;
- CFP peu accessible géographiquement;
- Besoin de plus de CFP.

But de la formation

- Formation envisagée sous l'angle d'un diplôme;
- Tension entre réussite aux examens et acquisition de compétences;
- Élèves s'attendent à des résultats immédiats;
- Selon les enseignants : les élèves accordent plus d'importance à leurs priorités personnelles qu'à leur formation.

ANNEXE-3

ÉLÉMENTS DE LA RECENSION DES ÉCRITS POUVANT ÊTRE OBSERVÉS PAR LES DIPLÔMÉS

Adéquation de la formation

- Formation actuelle ne prépare pas adéquatement au marché du travail;
- Formation trop basique pour être utile sur le marché du travail;
- Formation suivie d'une période d'apprentissage de 3 ou 4 ans;

Image

- Employeurs généralement satisfait des diplômés concernant les compétences techniques spécifiques;
- Image de marque auprès de ceux qui la connaissent.
- Méconnaissance de la FP par les employeurs;
- DEP pas automatiquement reconnu par les employeurs

ANNEXE-4

ÉLÉMENTS DE LA RECENSION DES ÉCRITS POUVANT ÊTRE OBSERVÉS PAR LES EMPLOYEURS

Général

- Certains apprentissages ne s'appliquent pas au marché du travail;
- Certains apprentissages manquent d'ancrage (mauvaise compréhension).

Rapport école/entreprise

- Écart entre les programmes et la réalité du marché;
- Vision de compétence différente pour MELS et entreprises;
- Formation répond difficilement aux besoins actuels du marché;
- Formation trop courte pour développer une bonne expérience;
- Formation donne une bonne idée de ce qu'est le marché du travail;
- Formation suivie d'une période d'apprentissage de 3 ou 4 ans;
- Programmes trop rigides;

- Les employeurs tirent des conclusions de l'efficacité des programmes FP en fonction des diplômés embauchés;
- Les entreprises ne se reconnaissent pas dans les diplômés;
- Beaucoup d'entreprises ne connaissent pas la valeur de DEP;
- Les entreprises ont l'impression de devoir refaire une grande partie du travail de formation.

Image

- Employeur généralement satisfait des diplômés concernant les compétences techniques spécifiques;
- Image de marque auprès de ceux qui la connaissent;
- Les employeurs continuent de privilégier le DES ou le plus haut niveau d'études comme critère d'embauche.

But de la formation

- Pour plusieurs la FP doit subvenir aux besoins de main d'œuvre du marché;
- Besoin de main-d'œuvre capable d'innover et de produire de la qualité;
- Formation doit être axée sur la polyvalence;
- Finalité de la formation différente :
 - pour employeurs = en terme de poste
 - pour MELS = en terme de métier;
 - Employeurs trouvent les programmes adéquats;
 - Employeurs pensent que l'expérience est plus avantageuse que la formation.

ANNEXE-5

ÉLÉMENTS DE LA RECENSION DES ÉCRITS POUVANT ÊTRE OBSERVÉS PAR DES INSTANCES EXTERNES

Concernant les enseignants

- Recrutement difficile
- Besoin de plusieurs nouveaux enseignants;
- Certaines recherches démontrent que l'expérience dans le métier n'a pas d'incidence sur le niveau de réussite des élèves;
- Taux élevé d'abandon élevé;
- Institutions d'enseignement pour les enseignants incapables de les former adéquatement;
- Peu d'enseignants possèdent les qualités et le savoir requis pour les défis futurs;
- Enseignants peuvent facilement manipuler les résultats à la hausse pour couvrir leur incompétence.

Recherche FP

- Peu de recherche en général au Québec et dans le monde;
- Peu de recherche sur les meilleures pratiques enseignantes;
- Peu de recherche sur les pratiques pédagogiques;
- Peu de recherche sur la formation des enseignants;
- Prédominance de recherche isolée;
- Prédominance de recherche sur des problèmes familiers;
- Plusieurs aspects à étudier;
- Besoin urgent d'identifier les éléments à étudier;
- Besoin de recherches plus générales;
- Problèmes de recherche plus complexe nécessitent plus de ressources et ne sont pas toujours utiles immédiatement.

Financement

- Coupure de 35 millions en 2010;
- Fin des enveloppes ouvertes en formation continue.

Économie et politique

- Lien étroit avec les débats politiques dominants;
- Économie nécessite plus de liens avec la formation;
- Besoin que l'éducation contribue à l'économie nationale;
- Nouvelle économie besoin d'employés mieux formés.

Préalables et inscriptions

- Augmentation des seuils d'entrée favorise les passerelles vers le collégial;
- Rehaussement des seuils entraîne une exclusion des clientèles traditionnelles;
- Peu d'inscription des jeunes en formation initiale;
- Seulement 2% des jeunes utilisent la possibilité de passer du 3^e secondaire à la FP.

Accessibilité

- Plus d'inscriptions d'adultes que de jeunes;
- Contingentement de certaines formations;
- Difficulté de recrutement dans plusieurs domaines entraînant un financement déficient dans certains CFP;
- Création de liste d'attente pour des formations très populaire ou peu populaire;
- Test de sélection pour entrer dans certaines formations;
- Choix d'adultes plus que de jeunes lors de test de sélection.

Diplomation et abandon

- Taux de réussite général élevé;
- Taux de diplomation général en deçà du seuil considéré acceptable;
- Possibilité de diplomation intéressante pour les adultes;
- Système de diplomation convenant mal à l'alternance travail-études;
- Faible taux de diplomation des moins de 20 ans;

- Taux élevé d'abandon des jeunes (près de 25%).

But de la formation

- Tension entre éducation et formation;
- Paradoxe entre formation désintéressée et formation pour le marché du travail;
- Pertinence des programmes FP se mesure par leur degré d'adéquation au marché du travail;
- Formation doit être dans une optique de formation continue.

Emploi

- Grande partie des emplois disponibles au cours des prochaines années exigent FP ou cégep;
- Incapacité de la FP à attirer suffisamment de personnes pour combler les besoins du marché du travail;
- Bonne possibilité d'emploi;
- Emploi d'enseignant très sensible au marché du travail.

Système

- Structure rigide de l'éducation s'adapte mal aux changements rapides du marché du travail;
- CFP peuvent choisir divers modes organisationnels :entrée continue-sortie variable, prolongation des heures d'ouverture, début des programmes, etc.;
- Programme différent d'un pays à l'autre;
- Apprentissage par compétence plus près de la réalité;
- Plusieurs filières disponibles;
- Alternance travail-études répond bien à l'adaptation aux ambiances et relations de travail;
- Faible application de l'alternance travail-études au Québec;
- Absence de vision intégrée en FP;
- Concurrence improductive entre cégeps et FP pour attirer les élèves;
- Harmonisation interordres peu fréquentée.

Rapport école/entreprise

- Manque de contact avec le marché du travail pour que l'approche par compétence fonctionne bien;
- Vision du minimum requis différent pour marché du travail (DES) et MELS (DEP);
- L'école et l'entreprise n'ont pas les mêmes barèmes de recrutement;
- Les écoles ont des attentes de formation envers les entreprises qui dépassent les priorités et les compétences de ces dernières;
- Accueil de stagiaires en entreprise fluctue en fonction de la situation économique, de sorte que la mobilisation n'est jamais acquise.

Élève

- Choix tardif d'une carrière au secondaire fait en sorte que les élèves n'ont pas toujours les préalables;
- Plusieurs spécialistes pensent qu'une orientation tout au long du secondaire serait bénéfique;

- Inscription des 20-24 ans s'effectue après un passage sur le marché du travail;
- Peu de moins de 20 ans en FP.

Général

- Gouvernement oriente vers les besoins du marché;
- FP deux fois moins populaire que dans les autres pays de l'OCDE.

ANNEXE-6

TABLEAU DES ÉLÉMENTS À DISCUTER LORS DU *FOCUS GROUP* ÉLÈVES

Thèmes	Points	Question #
Orientation	Orientation au secondaire déficiente	AUCUNE
	Besoin d'une meilleure formule	AUCUNE
	Manque d'infos aux familles pour connaître les possibilités offertes à leurs enfants	2 - 3
	La voie royale reste les longues études	4- 7
	Équipe-école secondaire incite les élèves avec facilité à aller au cégep	2- 3- 6 -7
	Choix de la formation en fonction de pression des parents	4 - 6 - 7 - 11
	Les élèves n'ont pas beaucoup d'occasions de visiter les milieux de travail	2 - 3
	Méconnaissance des élèves envers les programmes offerts en FP	2 - 3 - 6
	Spécialistes pensent qu'une orientation tout au long du secondaire serait bonne	AUCUNE
Besoins élèves	Élèves de plus en plus hétérogènes sur plusieurs plans	6
	Élèves ont de nombreux besoins scolaires ou personnels	22
	Difficulté de compréhension de la langue française par immigrants	AUCUNE
	Élèves avec difficulté apprentissage qui veulent travailler emprunte ce cheminement	6 - 10 - 11 - 18
	Peu de vie sociale dans les centres FP	13
	Difficulté de transport	8
	Peu de soutien de l'entourage	7
	MELS ne tient pas compte des besoins différents de chacun	23 - 24
	Plusieurs formations imposent le cheminement unique : jour à temps plein	6 - 8 - 23 - 24
	Horaire et conditions générales mauvaises pour personnes en emploi	6 - 8 - 9 - 23- 24
	RAC déficiente	AUCUNE
	Possibilité d'obtention du DES en concomitance	AUCUNE
	Plusieurs élèves demandent plus de place en FP pour éviter liste attente	23

<i>Thèmes</i>	<i>Points</i>	<i>Question #</i>
Inscription	La majorité des élèves inscrits en FP possèdent un DES	5 - 6 - 10
	Élèves souhaitent que le MELS soit moins exigeant concernant les préalables	5 - 10
	Demande d'inscription facile à réaliser	5 - 10
	Coût inscription peu élevé	5
	Quelques élèves notent que les frais d'inscription sont difficiles à payer	5
Équipement et environnement	Manuels scolaires et équipements désuets	12 - 23
	Les élèves souhaitent que les logiciels utilisés lors des cours soient utilisables à la maison	12
Image	De plus en plus de jeunes choisissent la FP en premier	4 - 6
	FP peu attrayante pour les jeunes	5 - 6
	Élèves et parents d'élèves qui ont le DES ont plus de préjugés envers la FP	7
	Beaucoup de parents ne valorisent pas la FP	7
	Préjugés des enseignants du secondaire envers la FP	2 - 3 - 7
	Mauvaise perception générale de la FP	2 - 3 - 7 - 22
	Perception de la FP a changée depuis quelques années	2 - 3 - 7 - 22
Formation générale	Formation de qualité	2 - 11 - 14 - 16 - 22 - 23 - 24
	Formation de courte durée	6
	Formation plus pratique que théorique	6
	Formation pas assez pratique	6 - 14 - 15 - 23 - 24
	Programme désuet et rigide	14 - 23 - 24
	Certains cours inutiles	14 - 23 - 24
	Manque de profondeur dans certains cours	14 - 16 - 23 - 24
	Formation pas à la fine pointe de la technologie	12 - 14
	Décontextualisation des contenus rend l'apprentissage difficile	23 - 24
	Écart entre la réalité de la formation et but personnel initial	6 - 11
	Cours d'anglais seraient très utiles dans certaines formations	23
	Besoin de plus d'enseignants lors du travail en grand groupe	23
	Dévalorisation des savoirs théoriques	14 - 15

<i>Thèmes</i>	<i>Points</i>	<i>Question #</i>
Enseignant	Ennuyeux et incompetent	16 - 18 - 20
	Manque de connaissance	16 - 18 - 20
	Pédagogiquement faible	16 - 18 - 20
	Les élèves jugent sévèrement les enseignants qui bâclent leurs évaluations	16 - 20
	Les styles d'enseignement et exigences différentes des enseignants rendent l'apprentissage complexe	16 - 18 - 19
	L'intergénérationnalité entre les élèves et les enseignants est parfois difficile	17 - 20
	Une bonne relation avec les enseignants augmente favorise la réussite des élèves	17 - 20
Accessibilité	Pas de transport scolaire en FP	8
	Les options de formation ne se retrouvent pas dans toutes les régions	5- 8
	Centre FP peu accessible géographiquement	8
	Besoin d'une plus grande quantité de centres FP	5 - 8
Objectif de la formation	Formation envisagée sous l'angle d'un diplôme plus que l'acquisition compétence	6 - 11
	Tension entre réussite aux examens et acquisition de compétences	6 - 11
	Selon enseignant : Les élèves veulent des résultats immédiats	11 -16 - 23 - 24
	Selon enseignant : les élèves accordent plus d'importance à leurs priorités personnelles qu'à la formation	21
Financement	Aide financière aux élèves déficiente	5 - 9 - 23 - 24
	Emploi-Québec ne subventionne que si le cours est favorable pour le marché	5- 9 - 11 - 23 -24
	Difficulté pour les élèves de recevoir des prêts et bourses	5- 9 - 23 -24
	Problème majeur des élèves : difficulté financière	5 - 9 - 23 -24
	Attrait pour le marché du travail au lieu des études	9 - 23 -24

ANNEXE-7

QUESTIONNAIRE *FOCUS GROUP* ÉLÈVES

- 1- Où en êtes-vous, en fait de temps, dans votre formation?
- 2-Commençons par le début. Qu'est-ce que vous connaissiez du secteur FP avant votre inscription?
- 3- Comment aviez-vous eu ces informations?
- 4-En oubliant les préalables scolaires ou d'âge. Quel autre cours, à n'importe lequel des niveaux, vous aurait intéressé?
- 5- Qu'est-ce qui aurait pu simplifier votre inscription?
- 6-Pourquoi avoir choisi la FP?
- 7-Qu'est-ce que votre entourage (*famille, amis, personnels scolaires*) pensait de votre choix de vouloir étudier en FP?
- 8- Quel élément a favorisé le choix du centre où vous vous êtes inscrit?
- 9- Quel est le mode de financement que vous utilisez pour la durée de vos études : prêt et bourse, travail temps plein ou partiel, Emploi-Québec, parents?
- 10- Si le Ministère vous donnait le pouvoir de changer les préalables scolaires ou d'âge, quel argument pourriez-vous donner pour les garder tels quels?

11- Quel était le but de votre inscription dans votre programme et est-ce que vous avez toujours le même objectif ?

12- Un de vos amis travaille déjà dans le domaine que vous étudiez. Comment lui décririez-vous les outils, les machines et l'équipement que vous utilisez dans votre centre?

13- Si vous aviez à décrire la vie sociale et l'ambiance du centre où vous étudiez, qu'est-ce que vous diriez?

14- Si vous aviez à changer quelque chose au programme qu'est-ce que cela serait?

15- Comment jugez-vous l'utilité des notions théoriques en FP?

16- Depuis le début de vos études, comment trouvez-vous l'enseignement donné par vos professeurs?

17- Malgré les différences d'âge ou de rôle, comment décririez-vous vos relations avec les enseignants?

18- Si vous aviez des difficultés scolaires passagères ou plus fréquentes, comment décririez-vous les compétences de vos enseignants pour vous aider à les surmonter? Pourquoi?

19- Dans la majorité des cours en FP plus d'un enseignant intervient dans un même groupe, qu'est-ce que vous pensez de cette pratique?

20- Un membre de votre famille s'interroge sur votre formation, comment lui décririez-vous vos enseignants?

21- Les élèves d'aujourd'hui sont différents de ceux du passé. Vous avez plusieurs obligations que les autres n'avaient pas nécessairement (familiale, sociale, etc.). Dans cette optique où se situe votre formation dans votre échelle de priorités? Plus haute importance, très importante, moyennement importante, peu importante, aucune importance.

22- Si un de vos amis avait le choix entre une suivre une formation dans votre domaine et dans votre centre et avoir un travail certain en terminant et d'avoir maintenant le même travail, que lui suggériez-vous?

23-En admettant que le programme que vous suivez a des points négatifs, quel est selon vous, l'aspect qui mériterait le plus des améliorations?

24-Dans le même ordre d'idée, quel est, selon vous, le point le plus positif de votre programme?

25-Vous allez peut-être trouver difficile de répondre à la prochaine question avec certitude, mais j'aimerais quand même connaître votre perception. En pensant à comment vous avez changé entre le début de votre formation et maintenant, comment le programme que vous suivez à contribuer à ce changement?

ANNEXE-8

TABLEAU DES ÉLÉMENTS DISCUTÉS LORS DU *FOCUS GROUP* ENSEIGNANTS

<i>Thèmes</i>	<i>Points</i>	<i>Question #</i>
BUT DE LA FORMATION	But de la formation mal défini rend l'enseignement difficile	8-17
	Tension entre réussite aux examens et acquisition de compétences	8-17
INSERTION EN ENSEIGNEMENT	Insertion en enseignement difficile	1-2-3-4
	Triple voire quadruple demande difficilement conciliable	2-4
	Régression des conditions de travail entre métier et enseignement	1-2-3-4
CONDITIONS TRAVAIL	Majorité des emplois à statut précaire	7
	Tâche d'enseignement lourde et morcelée	4-7
	Beaucoup de travail non rémunéré	4-9
	Moral bas et insatisfaction au travail	2-9-15
RÔLES ET FONCTIONS	Assument pleinement leur tâche dès l'entrée en fonction	2-3-4-7
	Accroissement de la complexité pédagogique	8-10
	Ne se considèrent pas comme des enseignants	3-4
	Travaille avec cohorte de plus en plus hétérogène	8-12
	Doivent s'ajuster aux élèves	8-12
	Difficile d'enseigner la théorie parce que mal vue par les élèves	10-13
IMAGE	Mauvaise perception de la FP dans la société	14-15
FINANCEMENT	Financement à la sanction créé des problèmes	18
	Sources de financement insuffisantes pour soutenir les changements technologiques	11-18-19
	Absence de budget dans certains CFP pour personnels spécialisés	18-19
ÉQUIPEMENT ET ENVIRONNEMENT	Manuels scolaires et équipements désuets	11-24
	Enseignants peu enclins à la création de matériel didactique	11
	Peu de vie sociale dans les CFP	AUCUNE

Thèmes	Points	Question #
FORMATION DES ENSEIGNANTS	Nécessitent un BAC universitaire pour enseigner	2-4
	Manque de préparation à la formation universitaire	2-3-4
	Formation ne comble pas les attentes et les besoins des enseignants	5-6
	Doivent apprendre les méthodes d'enseignement au lieu de trucs pour s'en sortir	5-6
	Besoin de développer des compétences transversales en adaptation scolaire parce que la formation universitaire ne le fait pas	5-6-9-12-19
	Formation continue devrait être disponible à tous les enseignants sans égard au statut d'emploi	5
QUALITÉ ET COMPÉTENCE	N'ont pas les compétences ni la formation pour enseigner au début	3-4-5
	Sont considérés moins performants que dans les autres secteurs	9-14
	Manque de connaissances et de compétences pour intervenir auprès d'élèves en difficulté	5-6-10
	Utilisent des pratiques liées au métier plutôt que des pratiques pédagogiques	3-5-6
	Décontextualisation des contenus rend l'enseignement difficile	13-16
	Difficulté à suivre l'évolution technologique	11
	Peu d'enseignants sont en mesure d'utiliser les nouveaux logiciels	5-11
	Manque d'outils pour utiliser adéquatement le tutorat	AUCUNE
	Mauvaise connaissance de la réalité de leurs élèves	AUCUNE
	Difficulté à motiver leurs élèves	3-12
	Ont à cœur de bien préparer leurs élèves au marché du travail	8-12-25
RELATION AVEC ADMINISTRATION	Besoin d'une plus grande reconnaissance de leur travail	5-8-10-22
	Manque de soutien de l'administration scolaire	22
	Vision du rôle et rôle réel de l'administration scolaire	8-9-22
RELATION AVEC ÉLÈVES	Apparence de démotivation des élèves	8-12-25
	Manque de professionnalisme et de conscience professionnelle des élèves	25
	Communication difficile (intergénération)	AUCUNE
	Méconnaissance des programmes FP offerts	25
	Ne possèdent pas tous les préalables	25

<i>Thèmes</i>	<i>Points</i>	<i>Question #</i>
RELATION ENTRE ENSEIGNANTS	Manque de transfert d'expertise entre collègues	21
	Individualisme / Chasse gardée concernant le matériel didactique	21
	Sentiment d'isolement de certains enseignants	21
	Emphase placée sur le mentorat pour nouveaux enseignants	10-21
	Impression d'investissement disproportionné des anciens enseignants concernant les nouveaux	10-21
	Difficulté de communication entre nouvel enseignant et mentor	21
	Sanction de l'efficacité des pratiques enseignantes proviennent des collègues	21
	Approche par compétences nécessite davantage de travail d'équipe que ce qui est vécu	10-21
RETRAITE	Beaucoup de retraites occasionnent des pénuries d'enseignants dans certains domaines	AUCUNE
	Perte de savoir dû aux retraites et au manque de transfert de connaissances	22
RAPPORT ÉCOLE/ ENTREPRISE	Faible partenariat entre les écoles et les entreprises	20
	Écart entre les programmes et la réalité du marché	8-16-17-20
	Spécialisation de certaines entreprises ne coïncide pas avec les programmes généralistes	16-17-20
	Manque d'ouverture de plusieurs entreprises à l'égard de la formation	20
	Impression d'enseigner à contre courant des pratiques professionnelles dominantes	8-10-16-17-20
	Formation pas à la fine pointe de la technologie	11-16-24
	FP doit s'adapter aux demandes des entreprises selon plusieurs enseignants	11-16-17-20
	Concurrence improductive entre les CFP et les employeurs pour les élèves	20
GÉNÉRAL	Programmes rigides et désuets	12-16
	Peu de mise à jour des programmes	16
	Besoin d'observation directe en classe pour mieux évaluer les pratiques enseignantes, mais syndicats contre	23

ANNEXE-9

QUESTIONNAIRE *FOCUS GROUP* ENSEIGNANTS

1-Comment avez-vous vécu votre entrée en enseignement?

2-Pouvez-vous décrire votre passage du métier à l'enseignement comme une amélioration ou une détérioration de vos conditions de travail (salaire, vacances, avantages sociaux, etc.)?

3-Pensez à vos débuts en enseignement, comment décririez-vous votre niveau de préparation et de compétence à l'époque?

4-L'insertion professionnelle des enseignants en FP est marquée par une double quelquefois, une triple demande soit celle d'enseignant-étudiant universitaire-travailleur du métier. Que pensez-vous de cette exigence?

5-Est-ce que vous considérez la nécessité d'une formation universitaire pour les enseignants en FP comme indispensable, normale ou ridicule, et pourquoi?

6-Quelle est votre opinion concernant la qualité et la pertinence de la formation universitaire suivie par les enseignants-étudiants?

7-Quels qualificatifs utiliseriez-vous pour décrire votre tâche enseignante?

8-Comment décririez-vous votre rôle en tant qu'enseignant en FP?

9-Considérez-vous que l'on reconnait l'ensemble du travail que vous réalisez?
Expliquez?

10-Jugez-vous que la tâche d'un enseignant en FP a évolué ou elle est différente comparativement à ce qu'elle était à vos débuts en enseignement?

11-Sur une échelle de 1 à 5, 1 étant inexistant, 2 très faible, 3 faible, 4 difficile et 5 très difficile. Comment considérez-vous la difficulté de suivre les avancements technologiques en FP?

12-Est-ce que l'école doit s'ajuster aux élèves ou l'élève à l'école?

13-Jugez-vous que l'enseignement théorique en FP prend trop ou pas assez d'importance et pourquoi?

14-Considérez-vous qu'il existe des préjugés envers la FP et ses enseignants et si oui, lequel ou lesquels?

15-Sur une échelle de 1 à 5, 1 étant très faible, 2 faible, 3 neutre, 4 élevé et 5 très élevé. Comment considérez-vous votre niveau de fierté d'œuvrer en FP?

16-Si vous aviez à décrire votre programme quels qualificatifs utiliseriez-vous?

17-Selon vous, quel devrait être l'objectif premier de la FP?

18-Que pensez-vous du mode de financement à la sanction en FP?

19-Si vous pouviez gérer le budget de la FP, dans quel secteur augmenteriez-vous le financement?

20-Comment, décririez-vous la relation et l'implication entre votre centre et les industries du marché du travail?

21-On parle souvent de mauvaise communication entre enseignants de différents statuts d'emploi ou de différentes générations. Qu'en pensez-vous?

22-Sur une échelle de 1 à 5, 1 étant très faible, 2 faible, 3 neutre, 4 élevé et 5 très élevé. Comment considérez-vous l'appui de votre direction et de l'administration scolaire à votre égard?

23-Que pensez-vous de l'idée d'évaluation des enseignants par le MELS?

24-Comment décririez-vous l'équipement et le matériel utilisés

25-Quels qualificatifs décrivent le mieux vos élèves?

ANNEXE-10

NUMÉROS DES QUESTIONS DU QUESTIONNAIRE ÉLÈVE EN LIGNE SUITE À LA RECENSION ET AU *FOCUS GROUP* ÉLÈVES

Thèmes	Éléments	Provenance	Question #
ORIENTATION AU SECONDAIRE	FP très peu discuté ou proposé comme choix par l'équipe scolaire au secondaire	<i>Focus group</i>	13
	Cégep est plus valorisé que la FP par l'équipe scolaire au secondaire	<i>Focus group</i>	13-24
	Manque d'infos aux familles pour connaître l'ensemble des possibilités offertes à leurs enfants	Recension	13-15
	Élèves du secondaire n'ont pas souvent l'occasion de visiter les milieux de travail	Deux	14
	Méconnaissance des élèves envers les programmes offerts en FP	Deux	13-14-15
	Besoin d'une meilleure formule	Recension	-
	Spécialistes pensent qu'une orientation tout au long du secondaire serait bénéfique	Recension	-
	Orientation au secondaire déficiente	Deux	-
RAISONS DU CHOIX	Formation de courte durée	Deux	8
	Formation plus pratique que théorique	Deux	8
	Absence de test d'admission	<i>Focus group</i>	9-10
	Accessibilité positive ou négative (transport scolaire)	Deux	9
	Faible coût à l'inscription	Deux	8-10
	Horaire flexible ou cheminement unique	Deux	9
	Formation professionnelle de plus en plus 1 ^{er} choix des élèves	Deux	7
	Difficultés scolaires antérieures	Deux	8
	Choix de la formation en fonction de pression des parents	Deux	8
PRÉALABLES ET INSCRIPTION	Demande d'inscription facile à réaliser	Recension	10
	Pour les élèves, le MELS pourrait descendre les préalables scolaires	Deux	10-12
	Pour les élèves, le MELS ne devrait pas toucher aux préalables d'âge	<i>Focus group</i>	10-11
	La majorité des élèves inscrits en FP possèdent un DES	Recension	6
	DES en concomitance	Recension	-
	Contingemment fait que des élèves (surtout des jeunes) sont rejetés de la FP	Deux	7-10

Thèmes	Éléments	Provenance	Question #
BUT INITIAL	Les élèves souhaitent obtenir un meilleur salaire	<i>Focus group</i>	20-21-22-23
	Les élèves veulent devenir meilleurs dans leur discipline	<i>Focus group</i>	20-21-22-23
	Les filles veulent prouver qu'elles ont leur place dans les métiers	<i>Focus group</i>	20-21-22-23
	Écart entre la réalité de la formation et le but personnel initial	Recension	21-22-23
RESSOURCES FINANCIÈRES	Le problème majeur des élèves est le manque de ressources financières	Deux	17-18-19-20
	Difficile d'être financé par Emploi-Québec parce qu'il ne subventionne que les cours favorables au marché	Deux	16-17-18
	Difficulté d'obtenir des prêts et bourses	Recension	16-17-18
	Le gouvernement tient compte du revenu parental pour déterminer le soutien financier possible	<i>Focus group</i>	17-18
	Les élèves étant plus vieux ont beaucoup de responsabilités financières	Deux	17-18
	Difficulté à trouver des emplois qui tiennent compte de leurs études	<i>Focus group</i>	17-18
	Les élèves de par leurs études et leur travail sont souvent fatigués à l'école	<i>Focus group</i>	17-18
	Attrait pour le marché du travail au lieu des études	Recension	17-18-19-20
	Aide financière déficiente (peu payante)	Deux	17-18
IMPORTANCE DE LA FORMATION	Les élèves disent que la formation est l'élément le plus important dans leur vie	<i>Focus group</i>	29
	Les enseignants disent que les élèves accordent plus d'importance à leurs priorités personnelles qu'à leur formation	Recension	29
RELATION ÉLÈVES-ÉLÈVES	La durée des cours et la proximité des élèves peuvent engendrer des conflits	<i>Focus group</i>	46
	Certains réclament moins de "vieux" dans les formations	Recension	11-46
	Les relations élève-élève sont plutôt bonnes puisqu'ils se ressemblent (personnes manuelles, travailleurs, adultes, etc.)	<i>Focus group</i>	34-46
	Les élèves apprécient l'ambiance de leur école	<i>Focus group</i>	34
RELATION PROFS-PROFS	Certains profs ne s'aiment pas parce que certains sont incompetents	<i>Focus group</i>	-

<i>Thèmes</i>	<i>Éléments</i>	<i>Provenance</i>	<i>Question #</i>
BESOINS DES ÉLÈVES	Élèves de plus en plus hétérogènes à plusieurs niveaux	Recension	-
	Élèves ont de nombreux besoins scolaires ou personnels	Recension	29-33
	Manque de vie sociale dans les centres FP	Deux	34
	RAC déficiente	Recension	-
	Élèves demandent plus de place en FP pour éviter les listes d'attente	Recension	7
	Peu de soutien de l'entourage pour certains, pour d'autres beaucoup de soutien	Deux	25
	MELS, direction et enseignants ne tiennent pas compte des besoins différents des élèves	Deux	32-33-35-36-45
	Difficulté de compréhension de la langue française par immigrants	Recension	-
RELATION ÉLÈVES-ENSEIGNANTS	La relation élève-enseignant est bonne parce que beaucoup d'affinités de par le métier	<i>Focus group</i>	-
	Il y a moins d'encadrement et d'autorité et plus de liberté	<i>Focus group</i>	47
	Certains profs ne respectent pas les choix de carrière des élèves	<i>Focus group</i>	45
	Certaines relations élève-enseignant sont tendues (intergénérationnalité)	Deux	-
	Rôle de l'enseignant en FP (guide plus qu'enseignant) améliore la relation	<i>Focus group</i>	35
	Une bonne relation élève-enseignant améliore les chances de réussite	Recension	35
OUTILLAGE ÉQUIPEMENT	Manuels scolaires dépassés	Recension	31
	Enseignants FP peu enclin au développement d'outils didactique	Recension	-
	Les élèves décrivent des outils brisés, trop peu nombreux, désuets ou de mauvaise qualité	<i>Focus group</i>	31
	Certains élèves décrivent des outils plus adéquats que sur le marché du travail	<i>Focus group</i>	31
	Les élèves souhaiteraient pouvoir utiliser à la maison les logiciels utilisés à l'école	Recension	31
	Certains outils indispensables au métier ne sont pas utilisés	<i>Focus group</i>	31

<i>Thèmes</i>	<i>Éléments</i>	<i>Provenance</i>	<i>Question #</i>
DIRECTION	La communication avec la direction est déficiente	<i>Focus group</i>	35-36
	Les décisions prises par les directions envisagent plus l'aspect financier que pédagogique	<i>Focus group</i>	32-33-45
	Les directeurs sont peu présents dans les centres	<i>Focus group</i>	47
	Les règlements ne sont pas appliqués uniformément dans les centres FP	<i>Focus group</i>	47
	Certains élèves se plaignent du manque d'encadrement dans les centres	<i>Focus group</i>	35-36
	Les élèves ne sentent pas qu'ils sont le centre d'intérêt des formations	<i>Focus group</i>	32-33-35-36
GESTION DU TEMPS	Les élèves trouvent que les horaires des commissions scolaires sont inadéquats : trop de congés, ne suivent pas celles du métier, trop d'heures allouées aux reprises, récupérations, etc.	<i>Focus group</i>	32-33-35-36-38-45
	Les élèves trouvent que beaucoup de modules sont trop longs et par le fait même que la formation est trop longue	<i>Focus group</i>	38
ADMINISTRATION SCOLAIRE	Les changements dans le système scolaire sont trop lents comparativement à l'industrie	<i>Focus group</i>	-
	Les enseignants sont mal encadrés	<i>Focus group</i>	49-50-51
	Les enseignants devraient être évalués	Deux	40-49 à 52
	Les centres ont besoin de personnel plus qualifié pour aider les élèves en difficulté d'apprentissage	<i>Focus group</i>	35-36-45
OBJECTIFS DE LA FORMATION	Formation envisagée sous l'angle de la diplomation plus que l'acquisition de compétence	Deux	20-23-30-40
	Tension entre réussite aux examens et acquisition de compétences	Recension	20-23-30-40
	Les élèves trouvent que les examens sont beaucoup trop faciles	<i>Focus group</i>	37-40

Thèmes	Éléments	Provenance	Question #
SYSTÈME ET CURRICULUM	Formation pas assez pratique	Recension	39
	Formation pas à la fine pointe de la technologie	Recension	31
	Dévalorisation des savoirs théoriques	Recension	39
	Cours d'anglais seraient bénéfiques dans certaines formations	Recension	-
	Les élèves apprécient que se soit une formation plus concrète	Deux	39
	La FP est encore moins performante que les gens le croient	Focus group	28
	Les élèves apprécient le mélange de théorie et de pratique	Focus group	39
	La réussite en FP donne de l'assurance à ses élèves	Focus group	37
	Les stages sont limités aux ateliers alors que la majorité des élèves veulent travailler sur la construction	Focus group	-
	Besoin de plus d'enseignants lors de travail en grand groupe	Recension	-
	Absence de test d'admission nuit à la qualité des diplômés	Focus group	-
	Différence de rendement des élèves peut amener des difficultés de gestion pour les enseignants	Focus group	35-36
	Les enseignants sont lancés dans l'arène trop tôt	Focus group	-
APPRENTISSAGE	Les élèves ont l'impression d'apprendre beaucoup de notions	Focus group	40
	Les élèves ont l'impression que les notions qu'ils apprennent ne sont pas toutes pertinentes	Deux	41
	Programme désuet et rigide	Deux	41-42
	Programme manque de cohérence avec le marché du travail	Focus group	41-42
	Manque de profondeur dans certains cours	Deux	40-41
	Formation trop facile	Focus group	12-37-40
	Il y a des différences de pertinence de formation en fonction du DEP et du centre de formation	Focus group	-
	L'ordre des modules ne favorise pas toujours un bon apprentissage	Focus group	40-43-44
	Décontextualisation (approche par compétences) des contenus rend	Deux	40-43

	l'apprentissage difficile		
Thèmes	Éléments	Provenance	Question #
ENSEIGNANTS	Il y a des bons et des mauvais enseignants	Deux	49-50-51-53
	Les élèves jugent sévèrement les enseignants qui bâclent leurs évaluations	Deux	50
	Certains enseignants sont souvent absents	<i>Focus group</i>	48
	Les enseignants ne donnent pas toujours l'exemple à leurs élèves	<i>Focus group</i>	47
	Certains enseignants sont indifférents de savoir si leurs élèves apprennent ou non	<i>Focus group</i>	40-48-49
	La réussite des élèves est importante pour certains profs	Deux	40-48-49
	Certains enseignants mettent beaucoup de temps et d'effort pour que leurs élèves réussissent	<i>Focus group</i>	40-48
	Certains enseignants s'assurent de la compétence de leurs élèves	<i>Focus group</i>	40-41-48
	Nouveaux enseignants ne se forcent pas	<i>Focus group</i>	48
	Certains enseignants orientent leurs cours vers la passation d'examen	Deux	20-40-41-48-49
	Certains enseignants n'ont pas les compétences pour enseigner	Deux	40-49-50-51-53
	Certains enseignants n'ont pas les connaissances ou l'expérience pour enseigner certains cours	Deux	41-49-50-51-53
	Certains enseignants sont très "connaissants" dans leur domaine	<i>Focus group</i>	49-50-53
	Certaines techniques d'enseignement sont douteuses	Deux	40-50-51-53
	Il faudrait s'assurer des compétences d'un enseignant avant de l'engager	<i>Focus group</i>	50-51-52
	Certains enseignants ne comprennent pas les techniques qu'ils utilisent	<i>Focus group</i>	51-53

Thèmes	Éléments	Provenance	Question #
IMAGE ET PERCEPTION	Perception de la FP s'est améliorée depuis quelques années	Deux	24 à 28
	Mauvaise perception générale de la FP et de ses diplômés	Deux	24 à 28
	FP moins valoriser par les parents	Deux	25
	Formation pour décrocheur	Focus group	25
	Moins de budgets que les autres branches de l'éducation	Focus group	25-26
	Formation de qualité	Recension	25
	Formation de moins bonne qualité que le cégep ou l'université	Focus group	25-26
	Élèves et parents d'élèves possédant le DES ont plus de préjugés envers la FP	Recension	25-26
	Salaire plus faible que les diplômés du cégep ou de l'université	Focus group	25-26
	La voie royale de succès demeure les études longues	Deux	25 à 28
	FP peu attrayante pour les jeunes	Recension	7-8-9
	Préjugés des enseignants du secondaire envers FP	Deux	24

ÉLÉMENTS CONCERNANT LES DIPLÔMÉS

Thèmes	Éléments	Provenance	Question #
ADÉQUATION DE LA FORMATION	Formation trop basique pour être utile	Deux	41-42-55-56-57
	Formation suivie d'une période de 3 ou 4 ans d'apprentissage sur le marché du travail	Deux	-
	Formation actuelle ne prépare pas adéquatement au marché du travail	Recension	23-41-42-55-56-57
IMAGE	Méconnaissance de la FP par les employeurs	Recension	26-27
	DEP pas automatiquement reconnu par les employeurs	Recension	26-27
	Employeurs généralement satisfaits des diplômés concernant les compétences techniques spécifiques	Recension	-
	Image de marque auprès de ceux qui la connaissent	Recension	26-27

ANNEXE-11

QUESTIONNAIRE ÉLÈVES EN LIGNE

**Merci d'avoir choisi de participer à ce sondage sur la
formation professionnelle.**

**Nous vous rappelons que vos réponses sont
confidentielles et ne servent qu'à réaliser un portrait de
la formation professionnelle [REDACTED].**

Ce questionnaire s'adresse à un élève : Féminin ☐

Masculin ☐

Dont l'âge est : *20 ans et moins* ☐

Plus de 20 ans ☐

Question 1 : À quel groupe d'âge appartenez-vous ou apparteniez-vous lors de vos études?

- A) 19 ans et moins
- B) 20 à 24 ans
- C) 25 à 29 ans
- D) 30 ans et plus

Question 2 : Quel est votre genre?

- A) Féminin
- B) Masculin

Question 3 : Êtes-vous présentement en formation professionnelle ou êtes-vous un ou une diplômé (e)?

- A) Présentement en formation professionnelle
- B) Diplômé (e)

Question 4 : Quel est ou quel était votre centre de formation?

- | | |
|---------------|---------------|
| A) [REDACTED] | B) [REDACTED] |
| C) [REDACTED] | D) [REDACTED] |
| E) [REDACTED] | F) [REDACTED] |
| G) [REDACTED] | H) [REDACTED] |

Question 5 : Votre formation est ou était de quelle filière?

- A) Diplôme d'études professionnelles (DEP)
- B) Attestation d'études professionnelles (AEP)
- C) Attestation de spécialisation professionnelle (ASP)

Question 6 : Avant de vous inscrire en formation professionnelle possédiez-vous un diplôme d'études secondaires?

- A) Oui
- B) Non
- C) Je possédais une équivalence (*TDG par exemple*)

Question 7 : Choisissez la situation qui vous représente ou qui vous représentait le mieux au moment de vos études.

- A) Cette formation professionnelle est mon premier choix
- B) Cette formation professionnelle est mon deuxième choix parce que j'ai été refusé dans une autre formation professionnelle
- C) Cette formation professionnelle est mon deuxième choix parce que j'ai été refusé au cégep
- D) Cette formation est mon deuxième choix parce que je suis ou j'étais sur une liste d'attente ailleurs
- E) Cette formation professionnelle est mon troisième choix ou plus.

Question 8 : Choisissez la principale raison pour laquelle vous avez choisi la formation professionnelle?

- A) Formation de courte durée
- B) Pression des parents
- C) Formation plus pratique que théorique
- D) Difficulté scolaire au secondaire
- E) Attirance pour un métier de la formation professionnelle
- F) Faible coût de la formation
- G) Autre : _____

Question 9 : Choisissez la principale raison pour laquelle vous avez choisi le centre ou vous étudiez ou avez étudié?

- A) Aucun test d'admission
- B) Horaire flexible (*formation de jour ou de soir*)
- C) Accessibilité (*près de chez vous ou facilement accessible*)
- D) Offre de cheminement différent (*Alternance travail-étude par exemple*)
- E) Réputation du centre;
- F) Recommandation d'un ou d'une diplômé (e);
- G) Autre : _____

Question 10 : Quelle a été la plus grande difficulté rencontrée lors de votre inscription?

- A) Aucune difficulté
- B) Réussir le ou les test (s) d'admission
- C) Je n'avais pas les préalables scolaires
- D) Je n'avais pas les préalables d'âge
- E) Payer les frais d'admission
- F) Autre : _____

Question 11 : Que pensez-vous des préalables d'âge en formation professionnelle (16 ans pour s'inscrire à un DEP par exemple)?

- A) Ils sont parfaits;
- B) Ils devraient être abaissés pour permettre à des plus jeunes de s'inscrire;
- C) Ils devraient être relevés.

Question 12 : Puisque vous étudiez ou êtes diplômé depuis un certain temps, que pensez-vous des préalables scolaires (math, anglais et français de secondaire 4 pour un DEP par exemple)?

- A) Ils sont parfaits
- B) Ils sont trop bas pour le niveau de difficulté de la formation, ils devraient être augmentés
- C) Ils sont trop hauts pour le niveau de difficulté de la formation, ils devraient être abaissés

Question 13 : Est-ce que le personnel scolaire (*enseignants, intervenants, etc.*) ou vos conseillers en orientation au secondaire vous renseignaient au sujet de la formation professionnelle?

- A) Beaucoup
- B) Un peu
- C) Jamais
- D) Ne s'applique pas

Question 14 : Est-ce que vous aviez fait des stages ou des visites d'entreprises lors de vos études au secondaire?

- A) Oui
- B) Non
- C) Ne s'applique pas

Question 15 : Comment jugeriez-vous vos connaissances de la formation professionnelle (*programmes offerts, préalables requis, débouchés, types de formation, etc.*) **avant votre inscription en formation professionnelle?**

- A) Très bonnes
- B) Bonnes
- C) Moyennes
- D) Faibles
- E) Nulles

Question 16 : De quelle façon (choisir la plus importante) sont financées ou étaient financées vos études?

A) Économie

B) Emploi-Québec

C) Prêts et bourses

D) Travail à temps partiel

E) Travail à temps plein

F) Parents

G) Autres : _____

Question 17 : Jugez-vous ce mode de financement adéquat pour vous permettre de vous concentrer pleinement sur vos études?

A) Oui

B) Non

C) Ne s'applique pas

Question 18 : Pouvez-vous expliquer votre réponse à la question 17 ?

Question 19 : Est-ce que ce mode de financement pourrait ou aurait pu vous inciter à quitter vos études pour rejoindre le marché du travail?

- A) Oui
- B) Non
- C) Ne s'applique pas

Question 20 : Quel était le but initial de votre inscription en formation professionnelle (choisir le plus adéquat)?

- A) Obtenir un meilleur salaire que votre emploi actuel ou précédent
 - B) Prouver que les filles ont leur place dans les métiers
 - C) Devenir meilleur dans votre domaine
 - D) Accéder au marché du travail le plus rapidement possible
 - E) Obtenir un diplôme
 - F)
- Autre: _____

Question 21 : Est-ce que votre but initial s'est modifié en cours de formation?

- A) Oui, de façon positive
- B) Oui, de façon négative
- C) Non

Question 22: Pouvez-vous expliquer votre réponse à la question 21.

Question 23: Est-ce que la formation que vous suivez vous permet d'atteindre ce but?

Ou est-ce que la formation que vous avez suivie vous a permis d'atteindre ce but?

A) Oui

B) Non

Question 24: Comment jugeriez-vous la vision des enseignants et du personnel scolaire au secondaire envers la formation professionnelle?

A) Très bonne

B) Bonne

C) Moyenne

D) Pas bonne

E) Ne s'applique pas

Question 25: Comment décririez-vous la vision envers la formation professionnelle de vos parents, amis ou entourage?

A) Très bonne

B) Bonne

C) Moyenne

D) Pas bonne

Question 26: Diriez-vous que la formation professionnelle possède une meilleure, même ou moins bonne réputation que le cégep auprès de la population en général?

- A) La formation professionnelle possède une meilleure réputation
- B) La formation professionnelle et le cégep possèdent la même réputation
- C) La formation professionnelle possède une moins bonne réputation que le cégep

Question 27: Jugez-vous que la formation professionnelle possède une bonne ou une mauvaise réputation auprès de la population en général?

- A) Bonne
- B) Ni bonne, ni mauvaise
- C) Mauvaise

Question 28: Selon vos connaissances et votre expérience en tant qu'étudiant, est-ce que la formation professionnelle mérite cette réputation?

- A) Oui
- B) Non

Question 29: Parmi les aspects suivants de votre vie, quel rang occupe ou occupait votre formation au niveau de la priorité?

- Vos loisir (ce qui occupe vos temps libres)
- Vos amis
- Votre famille
- Votre formation
- Votre emploi

A) Premier rang

B) 2

C) 3

D) 4

E) Dernier rang

Question 30 : Si vous en jugez par le fonctionnement de la formation professionnelle, vous diriez que le but de celle-ci est de...

A) Diplômer le plus de gens possible

B) Réussir des examens et obtenir un diplôme

C) Acquérir des compétences dans un métier

D) Obtenir une carte de compétence

E) Autre (Spécifier): _____

Question 31: Comment jugeriez-vous l'équipement, les outils et les manuels scolaires utilisés dans votre formation?

- A) Parfaits
- B) Passables
- C) Dépassés et/ou en mauvais état
- D) Ne s'applique pas
- E) Autre (Spécifier): _____

Question 32: Selon votre expérience, comment trouvez-vous le calendrier scolaire (congés, journées pédagogiques, vacances)?

- A) Parfait
- B) Passable
- C) Trop de congés et de temps morts
- D) Pas assez de congés
- E) Autre (Spécifier): _____

Question 33: Selon votre expérience, comment trouvez-vous les horaires de cours de votre centre?

- A) Parfaits
- B) Devraient adopter l'horaire du marché du travail
- C) Devraient se terminer plus tard et débiter plus tôt
- D) Devraient se terminer plus tôt et débiter plus tôt
- E) Autre (Spécifier): _____

Question 34: Comment décririez-vous la vie sociale (activités, sports, etc.) dans votre école?

- A) Bonne
- B) Faible
- C) Inexistante

**Question 35: Avez-vous l'impression d'être le centre d'intérêt de votre école?
Avez-vous l'impression que tout est mis en place pour vous?**

- A) Totalement
- B) Un peu
- C) Pas vraiment

Question 36: Expliquez votre réponse à la question 35.

Question 37: Quel est, selon vous, le niveau de difficulté de votre formation?

- A) Très difficile
- B) Difficile
- C) Normal
- D) Facile
- E) Très facile

Question 38: En général, trouvez-vous les modules et la formation...

- A) Trop longs: les modules et la formation devraient être raccourcis
- B) Juste assez longs: les modules et la formation ne devraient pas changer
- C) Trop courts: les modules et la formation devraient être allongés
- D) Autre (Spécifier): _____

Question 39: Comment trouvez-vous le mélange théorie-pratique dans votre formation?

- A) Suffisant
- B) Trop de théorie
- C) Trop de pratique
- D) Ne s'applique pas

Question 40: Considérez-vous que vous apprenez beaucoup de notions?

- A) Oui
- B) Non

Question 41: Jugez-vous que la majorité des notions apprises soient pertinentes au métier que vous pratiquerez ou pratiquez?

- A) Oui
- B) Non

Question 42: Que pensez-vous de votre programme de formation en général?

- A) Parfait
- B) Besoin de quelques améliorations
- C) Besoin de beaucoup d'améliorations
- D) À changer complètement
- E) Autre (Spécifier): _____

Question 43 : Que pensez-vous du fait que la formation soit séparée en plusieurs modules?

- A) Plus facile d'apprendre
- B) Plus difficile d'apprendre: difficile de comprendre les liens entre les modules
- C) Autre (Spécifier): _____

Question 44: Que pensez-vous de l'ordre dans lequel les modules de votre formation sont donnés?

- A) Parfait
- B) Besoin de quelques ajustements
- C) Besoin de beaucoup d'ajustements
- D) À changer complètement

Question 45: *Sur une échelle de 1 à 5, 1 étant "pas du tout" et 5 "beaucoup". Diriez-vous que la direction de votre centre et vos enseignants en général tiennent compte de vos besoins scolaires et personnels.*

- A) 1
- B) 2
- C) 3
- D) 4
- E) 5

Question 46: *Dans l'ensemble, comment jugeriez-vous vos relations avec vos confrères élèves?*

- A) Parfaite
- B) Correct avec quelques accrochages à l'occasion
- C) Difficile en tout temps
- D) Difficile à mesure que la formation avance
- E) Autre (Spécifier): _____

Question 47: *Considérez-vous que les règlements (absences, retards, port de l'équipement de sécurité, port de l'uniforme, etc.) sont appliqués uniformément dans votre centre?*

- A) Toujours
- B) Souvent
- C) Rarement
- D) Jamais

Question 48: Considérez-vous que tous les enseignants en formation professionnelle ont à coeur le succès de leurs élèves?

A) Oui

B) Non

Question 49: Êtes-vous en accord ou en désaccord avec l'énoncé suivant:

Certains enseignants orientent leurs cours vers la passation d'examen plutôt que l'acquisition de compétences.

A) En accord

B) En désaccord

Question 50: Êtes-vous en accord ou en désaccord avec l'énoncé suivant:

Certains enseignants n'ont pas les compétences pour enseigner certains cours ou modules.

A) En accord

B) En désaccord

Question 51: Êtes-vous en accord ou en désaccord avec l'énoncé suivant:

Certains enseignants utilisent des techniques d'enseignement douteuses ou qu'ils ne semblent pas maîtriser.

A) En accord

B) En désaccord

Question 52: Êtes-vous en accord ou en désaccord avec l'énoncé suivant:

Les enseignants devraient être évalués par le Ministère de l'Éducation tout au long de leur carrière.

- A) En accord
- B) En désaccord

Question 53: Diriez-vous qu'il y a plus ou moins d'enseignants compétents que non-compétents en formation professionnelle?

- A) Il n'y a que des enseignants compétents
- B) Il y a plus d'enseignants compétents que de non-compétents
- C) Il y a plus d'enseignants non-compétents que compétents
- D) Il n'y a que des enseignants non-compétents

Question 54: Quels sont vos critères pour déterminer si un enseignant est bon (*compétent*) ou non?

Question 55: Si vous aviez à évaluer votre formation en général, vous direz de ou du:

Plus faible que
mes attentes

Moyen

Plus fort que
mes attentes

1- Programme

2- Enseignant (s)

3- Apprentissage réalisé

Question 56: Si vous aviez à identifier la qualité ou l'élément positif concernant votre formation, ce serait quoi?

Question 57: Si vous aviez à identifier un défaut ou un élément négatif de votre formation nécessitant un ou des changements, vous choisiriez quoi?

MERCI DE VOTRE COLLABORATION!

ANNEXE-12

NUMÉROS DES QUESTIONS DU QUESTIONNAIRE ENSEIGNANTS EN LIGNE SUITE À LA RECENSION ET AU *FOCUS GROUP* ENSEIGNANT

<i>Thèmes</i>	<i>Éléments</i>	<i>Provenance</i>	<i>Question #</i>
INSERTION DANS LE MÉTIER D'ENSEIGNANT	Les conditions de travail s'améliorent pour certains, mais se dégradent pour d'autres	Deux	8
	Triple voire quadruple demande à leur égard devient difficilement conciliable	Deux	8-10-12
	Enseignant laissé à eux-mêmes (sans aide pédagogique) pour certains, mais avec aide pour d'autres	<i>Focus group</i>	10-12-48-53-54
	Délai très court entre embauche et début en enseignement	<i>Focus group</i>	11-12
	Les enseignants sont lancés trop tôt dans une classe	Deux	11-12
	Certains enseignants ne savent pas quoi enseigner lors de leur début	<i>Focus group</i>	10-12-52
	Choc du nouveau métier : 22 élèves à gérer, gestion de classe, peu d'aide pour préparation de cours	<i>Focus group</i>	10-12
	Insertion difficile	Deux	9-10-11-12
MOTIFS DU CHANGEMENT DE CARRIÈRE	Réaliser un rêve	Deux	7
	Transmettre sa passion du métier	Deux	7
	Échappé à un métier qu'ils ne voulaient plus pratiquer	<i>Focus group</i>	7
	Continuité logique du métier original	<i>Focus group</i>	7
	Flatterie de l'égo	<i>Focus group</i>	7
PRÉCARITÉ EMPLOI	Majorité des emplois à statut précaire	Recension	-
	Tâche lourde et morcelée surtout au début	Recension	9-10
	Beaucoup de travail non rémunéré entraîne une baisse de satisfaction et de moral	Deux	10
FIERTÉ	Certains sont fiers d'œuvrer en FP d'autres pas du tout	Deux	30
	Certains enseignants sont fiers de leurs élèves, d'autres pas du tout	Deux	30

<i>Thèmes</i>	<i>Éléments</i>	<i>Provenance</i>	<i>Question #</i>
CONNAISSANCES	Considérés comme moins performants que dans les autres secteurs	Deux	26-27-29
	Manque de compétence pour intervenir avec clientèle à risque	Recension	22
	Débutants adoptent des pratiques liées au métier plutôt qu'à l'enseignement	Deux	26-48-52-53-54
	Certains n'ont pas d'expérience dans le métier qu'ils enseignent	Recension	53
	Connaissent bien les milieux de travail	Recension	53
	Difficulté à suivre l'évolution technologique	Deux	26
	Peu sont capables d'enseigner avec les nouveaux logiciels	Recension	26
RÔLES	Assument pleinement leur tâche dès le début	Deux	12
	Travail avec cohorte hétérogène (âge, antécédents scolaires, nationalité, etc.)	Deux	15-22-46
	Accroissement de la complexité pédagogique	Recension	22-26-45-52-53
	Deviennent des facilitateurs plus que des enseignants	Deux	13
	Deviennent des chercheurs à petites échelles pour anticiper les changements dans le métier	Recension	13-26
	Doivent ajuster leurs méthodes à la clientèle	Deux	14-22-46-54
	Trouvent difficile d'enseigner la théorie	Deux	16-45
	Tension entre objectifs généraux : besoin du marché et développement personnel des élèves	Deux	33-34-38-52
	Ne se considèrent pas comme des enseignants	Recension	13
	Trouvent plus difficile d'enseigner aujourd'hui (consommation rapide des élèves)	Deux	26-34-46-52-53
	Doivent aussi travailler la dimension humaine de l'enseignement	Focus group	15-22-45

<i>Thèmes</i>	<i>Éléments</i>	<i>Provenance</i>	<i>Question #</i>
FORMATION UNIVERSITAIRE	Certains ont une formation universitaire avant leur embauche	<i>Focus group</i>	18
	Certains manquent de préparation pour la formation universitaire	Recension	18
	N'ont pas nécessairement les compétences ni la formation pour enseigner (début)	Deux	19-26-45-52-53-54
	BAC universitaire nécessaire	Deux	19
	Doivent apprendre les méthodes d'enseignement au lieu de truc	Recension	19-20-21-53-54
	Besoin de développer des compétences transversales en adaptation scolaire parce que le BAC ne le fait pas	Recension	20-21-54
	Formation continue devrait être disponible pour l'ensemble des enseignants sans égard à leur statut d'emploi	Recension	-
	BAC ne comble pas les attentes et les besoins : formation trop longue, trop théorique, manquant de structure, inadaptée à la FP, faible pédagogiquement, ennuyante, inutile	Deux	20-21-53-54
	Obligation de formation universitaire entraîne un obstacle à l'embauche de nouveaux enseignants	Deux	19
	Certains enseignants universitaires ne sont pas compétents	<i>Focus group</i>	20-21
	Formation jugée comme un mal nécessaire pour bénéficier des avantages d'un enseignant	<i>Focus group</i>	20-21
	Cours universitaire devrait être à la carte selon les besoins des enseignants	<i>Focus group</i>	20-21
ENSEIGNEMENT	Décontextualisation des contenus rend l'enseignement difficile	Deux	24-26-45-52
	Éprouvent des difficultés à motiver les élèves	Recension	23-45
	Doivent motiver et intéresser le plus grand nombre d'élèves	Recension	23-45
	Ont à cœur de bien préparer leurs élèves au marché du travail	Deux	51
	Besoin d'observation directe pour évaluer les pratiques enseignantes, mais syndicats contre;	Recension	52-53-54-55-56
	Impression d'enseigner à contrecourant des pratiques professionnelles dominantes	Deux	24-37-38

<i>Thèmes</i>	<i>Éléments</i>	<i>Provenance</i>	<i>Question #</i>
BUT DE LA FORMATION	But de la FP mal défini : diplomation ou compétence dans un métier	Recension	33-34-42-43-52
	Tension entre réussite aux examens et compétence dans un métier	Recension	33-34-42-43-52
PROGRAMME	Programme désuet et rigide	Deux	35-37
	Peu de mises à jour des programmes	Recension	35-37
	Programme trop basique	Deux	35
	Programme trop avancé	Focus group	35
	Programme pas enseigné uniformément dans les différents CFP	Focus group	31-32-35-39
	Écart entre les programmes et la réalité du marché du travail	Deux	35-37-38
RAPPORT ÉCOLE/ ENTREPRISE	Partenariat faible entre les écoles et les entreprises	Deux	31
	CFP où le partenariat est plus développé contacte directement les entreprises	Focus group	31
	L'industrie n'a pas de temps à consacrer aux écoles	Deux	31
	Communication difficile et à sens unique	Deux	31-32
	Spécialisation de certaines entreprises ne coïncident pas avec des programmes généralistes	Deux	31-38
	MELS voit la formation en terme de métier, l'industrie en terme de poste	Recension	31-32-37
	Manque d'ouverture de plusieurs entreprises envers la formation	Deux	31
	La FP doit s'ouvrir aux besoins de l'entreprise	Deux	31-42-43
	Concurrence entre les écoles et les entreprises pour les élèves	Recension	31
ÉQUIPEMENT	Manuel scolaire et équipement désuet	Recension	40-41
	Peu enclin à la création de matériel didactique	Recension	26-53
	Formation pas à la fine pointe de la technologie	Recension	37-38-40-41-44
RESSOURCES	Manque d'outil pour le tutorat	Recension	-
	Absence de budget dans les CFP pour personnel spécialisé	Recension	44
	Besoin d'outil et d'aide du personnel spécialisé pour gérer la diversité des élèves	Recension	22

<i>Thèmes</i>	<i>Éléments</i>	<i>Provenance</i>	<i>Question #</i>
RELATION ENTRE ENSEIGNANTS	Beaucoup d'emphasis mise sur le mentorat entre ancien et nouvel enseignants	Deux	-
	Manque de transfert de connaissances entre collègues	Deux	26-48-49
	Individualisme / Chasse gardée au sujet du matériel didactique	Deux	48
	Anciens ont l'impression d'investir beaucoup de ressources pour les nouveaux	Deux	48-49
	Les nouveaux ont l'impression que les anciens les délaissent	Deux	48-49
	Sanction de la compétence vient des collègues parce qu'aucune autre forme d'évaluation	Recension	49-50-56
	Enseignants ne s'aiment pas parce que certains sont jugés incompetents	Focus group	48-49-50-52-53-54-55-56
	L'approche par compétences nécessite davantage de travail d'équipe	Recension	-
RELATIONS ET APPUI DES DIRECTIONS	Dépend des dossiers, parfois bonne, parfois déficiente	Deux	36
	Structure du MELS et commission scolaire trop lourde	Deux	37
	Mandat pédagogique de l'enseignant entre en conflit avec mandat administratif des directions	Focus group	36
	Désirent que les directions s'occupent de gestion de classe, mais pas de pédagogie	Recension	36-45
IMAGE	Perception positive de la FP depuis quelques années	Recension	27-28
	Mauvaise perception de la FP en général dans la société	Deux	27-28
	Moins valorisés que les enseignants des autres secteurs	Focus group	27
	Manque de reconnaissance de leurs qualités et de leur professionnalisme	Deux	27
	Préjugés des enseignants du secondaire à leur égard	Focus group	27-28-29
	Moins de préjugés venant de l'industrie	Focus group	27-28
	Le Mondial des métiers donne une bonne publicité pour l'image de la FP	Deux	27-28

<i>Thèmes</i>	<i>Éléments</i>	<i>Provenance</i>	<i>Question #</i>
ÉLÈVE	Manque de professionnalisme et de savoir-être	Deux	45-47
	Intergénérationnalité parfois difficile	Deux	46
	RAC déficiente	Recension	-
	Ne possèdent pas tous les préalables	Deux	25-45
	Enseignants les connaissent mal	Recension	46-47
	Méconnaissance de la FP	Deux	-
	La FP reçoit de plus en plus d'élèves avec troubles d'apprentissage	Focus group	25-45
	Plus éveillés en ce qui concerne les médias	Focus group	46-47
	Considéré comme "en devenir" par les enseignants	Focus group	46-47
	Plus immature plus longtemps	Focus group	45-47
	Emmagasinent mieux les informations	Focus group	45-47
	Deviennent le principal agent de liaison entre l'école et l'entreprise (stage)	Deux	-
	Les enseignants ont l'impression que ce sont toujours les élèves les moins performants qui viennent en FP	Focus group	25-45-46-47
	Certains enseignants jugent qu'ils doivent abaisser leurs "standards" parce que les élèves actuels ne sont pas capables de réaliser ce qu'ils réalisaient il y a 10 ans	Focus group	25-34-45-47-52
RETRAITE	Beaucoup de retraites occasionnent des pénuries dans certains domaines	Recension	-
	Perte de savoir dû aux retraites nombreuses	Recension	48
GÉNÉRAL	Mode de financement par sanction déficient	Deux	44
	Sources de financement insuffisantes pour soutenir les changements technologiques	Recension	40-41-44
	Peu de vie sociale dans les CFP	Recension	-
	Impression répandue de nivelage par le bas	Focus group	25-34
	Abaissement des critères de sélection	Focus group	25-34
	Le modèle actuel de la FP ne convient pas	Deux	42-43

ANNEXE-13

QUESTIONNAIRE ÉLÈVES EN LIGNE

**Merci d'avoir choisi de participer à ce sondage sur la
formation professionnelle.**

**Nous vous rappelons que vos réponses sont
confidentielles et ne servent qu'à réaliser un portrait de
la formation professionnelle [REDACTED].**

Ce questionnaire s'adresse à un enseignant : Féminin ☐

Masculin ☐

Dont le statut d'emploi : Non permanent ☐

Permanent ☐

Question 1 : Vous enseignez depuis combien d'année?

- A) Entre 1 et 4 ans
- B) Entre 5 et 9 ans
- C) Entre 10 et 14 ans
- D) 15 ans et plus

Question 2 : Quel est votre genre?

- A) Féminin
- B) Masculin

Question 3 : Quel est votre statut d'emploi?

- A) Permanent
- B) Contractuel
- C) Taux horaire

Question 4 : Quel est votre niveau d'étude le plus élevé?

- A) DEP (Diplôme d'études professionnelles)
- B) Certificat universitaire en éducation
- C) Baccalauréat en éducation (EN COURS)
- D) Baccalauréat en éducation (TERMINÉ)
- E) Maîtrise en éducation
- F) Autre (Spécifié) : _____

Question 5 : Quel est votre centre de formation où vous enseignez?

- | | |
|---------------|---------------|
| A) [REDACTED] | B) [REDACTED] |
| C) [REDACTED] | D) [REDACTED] |
| E) [REDACTED] | F) [REDACTED] |
| G) [REDACTED] | H) [REDACTED] |

Question 6 : La formation que vous enseignez est de quelle filière?

- A) Diplôme d'études professionnelles (DEP)
- B) Attestation d'études professionnelles (AEP)
- C) Attestation de spécialisation professionnelle (ASP)

Question 7 : Quelle est la principale raison pour laquelle vous avez choisi de vous diriger en enseignement?

VOUS POUVEZ CHOISIR PLUS D'UNE RÉPONSE

- A) Réaliser un rêve de devenir enseignant
- B) Transmettre votre passion du métier
- C) Quitter un métier que vous ne vouliez ou ne pouviez plus pratiquer
- D) Continuité logique de votre métier initial
- E) Défi personnel
- F) Améliorer vos conditions de travail
- G) Autre (Spécifié) : _____

Question 8 : Diriez-vous qu'en devenant enseignant, vous avez amélioré vos conditions de travail (salaire, congés, vacances, etc.) ou plutôt le contraire?

- A) Nette amélioration de mes conditions de travail
- B) Légère amélioration de mes conditions de travail
- C) Aucune amélioration de mes conditions de travail
- D) Détérioration de mes conditions de travail

Question 9 : Jugez-vous que vos débuts en enseignement furent faciles, difficiles ou ni l'un ni l'autre?

- A) Faciles
- B) Difficiles
- C) Ni un ni l'autre

Question 10 : Pouvez-vous expliquer votre réponse à la question 9 ?

Question 11 : Selon vous, est-ce que vous avez été en charge d'une classe trop rapidement, pas assez rapidement ou juste assez rapidement?

- A) Trop rapidement
- B) Pas assez rapidement
- C) Juste assez rapidement

Question 12 : Quel serait l'élément le plus difficile ou problématique rencontré lors de vos débuts en enseignement?

- A) Délai très court entre embauche et début en enseignement;
- B) Choc de la classe (Gérer les élèves, gestion de classe, etc.);
- C) Ne pas savoir quoi enseigner;
- D) Ne pas savoir comment enseigner;
- E) La demande gouvernementale d'être un enseignant, un professionnel et étudiant universitaire en même temps;
- F) Autre (Spécifié) : _____

Question 13 : Selon vous, quel est le rôle de l'enseignant en formation professionnelle ?

Question 14 : Considérez-vous que les enseignants doivent s'adapter aux différents élèves ou que les élèves doivent s'adapter à l'enseignant?

- A) L'enseignant doit s'adapter
- B) Les élèves doivent s'adapter
- C) Autre (Spécifié) : _____

Question 15 : Considérez-vous que le rôle d'un enseignant en formation professionnelle est différent de celui des enseignants du primaire ou du secondaire par exemple ?

EXPLIQUER COMMENT

Question 16 : Considérez-vous qu'il est difficile d'enseigner la théorie en formation professionnelle?

A) Oui

B) Non

Question 17 : Expliquez pourquoi, selon vous (réponse de la question 16) ?

Question 18 : Jugez-vous que vous manquiez de préparation (préalables scolaires, compétences en français, etc.) face aux études universitaires ?

A) Beaucoup

B) Un peu

C) Pas du tout

D) Ne s'applique pas

Question 19 : Jugez-vous que la formation universitaire pour un enseignant en formation professionnelle est ...

- A) Essentielle
- B) Souhaitable
- C) Un mal nécessaire pour bénéficier des avantages d'un enseignant
- D) Inutile
- E) Autre (Spécifié) : _____

Question 20 : Si vous aviez à choisir un élément négatif de la formation universitaire, quel serait-il?

- A) Aucun élément négatif
- B) Formation trop longue
- C) Formation trop théorique
- D) Formation manquant de structure
- E) Formation inadaptée à la formation professionnelle
- F) Formation pédagogiquement faible
- G) Formation ennuyante
- H) Autre (Spécifié) : _____

Question 21: Expliquez votre réponse à la question précédente.

Question 22: Jugez-vous que vous avez suffisamment de connaissances pour intervenir auprès d'élèves avec des difficultés ou des troubles d'apprentissage?

- A) Oui
- B) Non
- C) Ne s'applique pas

Question 23 : Est-il généralement difficile de motiver vos élèves?

- A) Oui
- B) Non
- C) Ne s'applique pas

Question 24 : Que pensez-vous du fait que les programmes de formation professionnelle soient divisés en plusieurs compétences ou modules?

- A) Plus facile à enseigner et à apprendre pour les élèves
- B) Plus difficile à enseigner et à apprendre pour les élèves
- C) Autre (Spécifié) : _____

Question 25:Avez-vous l'impression qu'en formation professionnelle on nivèle parfois vers le bas pour que les élèves réussissent?

- A) Oui
- B) Non

Question 26: Considérez-vous que vous avez les compétences pour monter un cours de A à Z?

- A) Oui
- B) Non

Question 27: Considérez-vous que les enseignants en formation professionnelle bénéficient de la même réputation que les enseignants du primaire et du secondaire?

- A) Oui
- B) Non

Question 28: Jugez-vous que la formation professionnelle bénéficie d'une bonne, mauvaise ou ni bonne, ni mauvaise réputation auprès de la société en général?

- A) Bonne
- B) Mauvaise
- C) Ni bonne, ni mauvaise

Question 29: Considérez-vous que les enseignants des autres secteurs (primaire, secondaire, universitaire, collégial) entretiennent des préjugés envers les enseignants de la formation professionnelle?

- A) Oui
- B) Non
- C) Ne s'applique pas

Question 30 : Quel est votre degré de fierté de travailler en formation professionnelle?

- A) Très fier
- B) Fier
- C) Légèrement fier
- D) Pas fier

Question 31: Diriez-vous que le partenariat entre votre centre et les entreprises de votre domaine est...

- A) Très fort
- B) Fort
- C) Moyen
- D) Faible
- E) Inexistant

Question 32: Diriez-vous que la communication est facile avec les entreprises du marché du travail?

- A) Oui
- B) Non
- C) Ne s'applique pas

Question 33: Quel est selon vous, le but de la formation professionnelle?

- A) Développement personnel de l'élève
- B) Rendre compétent l'élève
- C) Autre (Spécifié) : _____

Question 34: Est-ce que vous avez l'impression que généralement les élèves veulent développer des compétences ou passer des examens pour obtenir un diplôme?

- A) Développer des compétences
- B) Obtenir un diplôme ou une carte de compétence
- C) Autre (Spécifié) : _____

Question 35: Quel qualificatif décrit le mieux votre programme?

- A) Désuet (beaucoup d'éléments dépassés)
- B) Rigide (éléments trop strict, restrictif)
- C) Basique (touche aux éléments de base du métier)
- D) Universel (touche à plusieurs facettes du métier)
- E) Avancé (touche à des éléments avancés du métier)
- F) Autre (Spécifié) : _____

Question 36: Considérez-vous que vous êtes bien appuyé par la direction de votre centre?

Expliquez votre réponse.

Question 37: Selon votre expérience, diriez-vous que le ministère de l'Éducation effectue suffisamment de mise à jour des programmes d'études?

- A) Oui
- B) Non
- C) Ne s'applique pas

Question 38: Est-ce que vous relevez un écart entre votre programme d'études et la réalité du marché du travail?

- A) Oui
- B) Non
- C) Ne s'applique pas

Question 39: Selon votre expérience, est-ce que votre programme d'études est enseigné uniformément dans tous les centres de formation professionnelle?

- A) Oui
- B) Non
- C) Ne s'applique pas

Question 40: Comment jugeriez-vous l'équipement, les outils et les manuels scolaires utilisés dans vos cours?

- A) Dépassés et/ou en mauvais état
- B) Actuels et/ou en bon état
- C) À mi-chemin entre les deux
- D) Ne s'applique pas

Question 41: Jugez-vous que la formation que vous dispensez est à la fine pointe de la technologie?

(Machines, logiciels, équipements récents par exemple)

- A) Oui
- B) Non
- C) Ne s'applique pas

Question 42: Diriez-vous que le modèle actuel de formation professionnelle au Québec est adéquat?

- A) Oui
- B) Non

Question 43: Expliquez votre réponse à la question précédente.

Question 44: Que pensez-vous du fait que les centres de formation professionnelle reçoivent leur financement suite à la sanction (examen sommatif) d'un élève?

- A) C'est parfait de cette façon
- B) Cela engendre certains problèmes
- C) Autre (Spécifié) : _____

Question 45: Quel est l'élément le plus difficile à enseigner aux élèves?

- A) Le savoir (les connaissances)
- B) Le savoir-faire (comment faire)
- C) Le savoir-être (attitude)

Question 46: Avez-vous l'impression de bien connaître la ou les réalités de vos élèves?

- A) Oui
- B) Non

Question 47: Quel qualificatif décrirait le mieux vos élèves?

Question 48: Considérez-vous qu'il y a un bon transfert de connaissance entre les collègues de votre centre?

(Échange de matériel, discussion sur les notions, etc)

A) Oui

B) Non

Question 49: Jugez-vous que la communication entre enseignants de différents statuts d'emploi ou d'ancienneté est difficile, facile ou normale?

A) Difficile

B) Facile

C) Normale

Question 50: En formation professionnelle, on dit souvent que l'évaluation des compétences des enseignants provient beaucoup plus des collègues enseignants que de la direction ou des élèves.

Êtes-vous d'accord avec cet énoncé?

- A) En accord
- B) En désaccord

Question 51: Considérez-vous que tous les enseignants en formation professionnelle ont à coeur le succès de leurs élèves?

- A) Oui
- B) Non

Question 52: Êtes-vous en accord ou en désaccord avec l'énoncé suivant:

Certains enseignants orientent leurs cours vers la passation d'examen plutôt que l'acquisition de compétences.

- A) En accord
- B) En désaccord

Question 53: Êtes-vous en accord ou en désaccord avec l'énoncé suivant:

Certains enseignants n'ont pas les compétences pour enseigner certains cours ou modules.

- A) En accord
- B) En désaccord

Question 54: Êtes-vous en accord ou en désaccord avec l'énoncé suivant:

Certains enseignants utilisent des techniques d'enseignement douteuses ou qu'ils ne semblent pas maîtriser.

- A) En accord
- B) En désaccord

Question 55: Êtes-vous en accord ou en désaccord avec l'énoncé suivant:

Les enseignants devraient être évalués dans un but d'amélioration de leurs compétences par le ministère de l'Éducation tout au long de leur carrière.

- A) En accord
- B) En désaccord

Question 56: Diriez-vous qu'il y a plus ou moins d'enseignants compétents que non-compétents en formation professionnelle?

- A) Il n'y a que des enseignants compétents
- B) Il y a plus d'enseignants compétents que non-compétents
- C) Il y a plus d'enseignants non-compétents que compétents

Question 57: Quels sont vos critères pour déterminer si un enseignant est bon (compétent) ou non?

Question 58: Si vous aviez à identifier la qualité ou l'élément positif concernant la formation que vous enseignez, ce serait quoi?

Question 59: Si vous aviez à identifier dans la formation que vous enseignez un défaut ou un élément négatif nécessitant un ou des changements, vous choisiriez quoi?

MERCI DE VOTRE COLLABORATION!

ANNEXE-14

NUMÉROS DES QUESTIONS DU QUESTIONNAIRE EMPLOYEURS EN LIGNE SUITE À LA RECENSION ET AUX *FOCUS GROUPS* ÉLÈVES ET ENSEIGNANTS

<i>Thèmes</i>	<i>Éléments</i>	<i>Provenance</i>	<i>Question #</i>
ADÉQUATION DE LA FORMATION	Formation répond difficilement aux besoins actuels du marché	<i>Focus ens. et recension</i>	6-7-12
	Formation trop courte pour développer une bonne expérience	<i>Focus ens. et recension</i>	6-7
	Formation donne une bonne idée du marché du travail	Recension	6-7
	Formation suivie d'une période de 3 ou 4 d'apprentissage	Trois	-
	Certains apprentissages ne s'appliquent pas au marché du travail	<i>Focus ens. et recension</i>	6-7-12
	Certains apprentissages manquent d'ancrage (mauvaise compréhension)	Recension	6-7
	Écart entre les programmes et la réalité du marché	Trois	6-7
	Programmes adéquats selon employeurs	Recension	6-7
	Programmes trop rigides	Trois	6
BUT DE LA FORMATION	FP doit subvenir aux besoins de main-d'œuvre du marché du travail	<i>Focus ens. et recension</i>	12
	Besoin de main-d'œuvre capable d'innover et de produire de la qualité	Recension	12
	Formation doit être axée sur la polyvalence	Recension	12
	Finalité différente pour MELS=métier, pour entreprises=poste	Recension	10-11
	Vision de la compétence différente pour MELS et entreprises	<i>Focus ens. et recension</i>	10-11
SATISFACTION	Pensent que l'expérience est plus avantageuse que la formation	Recension	12
	Tirent des conclusions de l'efficacité de la formation en fonction des diplômés embauchés	Recension	6-8-13
	Ne se reconnaissent pas dans les diplômés	Recension	7-8-13
	Ne connaissent pas la valeur du DEP	<i>Focus ens. et recension</i>	3-5
	Ont l'impression de devoir refaire une grande partie du travail de formation	Recension	8-13
	Image de marque auprès de ceux qui	Recension	6-7-8

	connaissent la FP		
	Généralement satisfaits des diplômés au niveau des compétences techniques	Recension	8-12-13
	Privilégient le DES au lieu du DEP	Recension	3-5-8
Thèmes	Éléments	Provenance	Question #
RAPPORT ÉCOLE/ ENTREPRISE	Partenariat faible entre les écoles et les entreprises	Focus ens. et recension	9
	CFP où le partenariat est plus développé contacte directement les entreprises	Focus ens.	-
	L'industrie n'a pas de temps à consacrer aux écoles	Focus ens. et recension	9
	Communication difficile et à sens unique	Focus ens. et recension	9
	Spécialisation de certaines entreprises ne coïncident pas avec des programmes généralistes	Focus ens. et recension	12
	Manque d'ouverture de plusieurs entreprises envers la formation	Focus ens. et recension	9
	La FP doit s'ouvrir aux besoins de l'entreprise	Focus ens. et recension	12
	Concurrence entre les écoles et les entreprises pour les élèves	Recension	-
	Élève devient le principal agent de liaison	Recension	9

ANNEXE-15

QUESTIONNAIRE EMPLOYEURS EN LIGNE

Merci d'avoir choisi de participer à ce sondage sur la
formation professionnelle.

Nous vous rappelons que vos réponses sont confidentielles
et ne servent qu'à réaliser un portrait de la formation
professionnelle de [REDACTED].

Dans ce questionnaire la notion de *formation professionnelle*
représente la formation dispensée dans l'un des huit centres
de formation publics et francophones de la région

soit [REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]
[REDACTED]

Ces formations mènent à des diplômes (*AEP, DEP, ASP*)
reconnus par le ministère de l'Éducation du Québec.

*Veuillez prendre note que dans un but d'allègement des questions
l'utilisation unique du masculin est préconisée.*

Question 1 : Votre entreprise produit des biens ou fournit des services?

- A) Produit des biens
- B) Fournit des service

Question 2 : Quel genre de service ou de produit, votre entreprise fournit-elle?

Question 3 : À quand remonte la dernière embauche par votre entreprise d'un diplômé de la formation professionnelle?

- A) Moins d'un an
- B) Entre 1 et 5 ans
- C) Plus de 5 ans

Question 4 : Saviez-vous au moment de l'embauche qu'une formation en lien avec votre secteur d'activité existait?

- A) Oui
- B) Non

Question 5 : Si vous avez répondu « oui » à la question 4, comment en avez-vous entendu parler?

Question 6 : Connaissez-vous le contenu de la formation en question (cours à suivre, apprentissages à réaliser, outillages utilisés, etc.) ?

- A) Pas du tout
- B) Un peu
- C) Moyennement
- D) Beaucoup

Question 7 : Que pensez-vous du contenu de cette formation?

- A) Passable (*plusieurs éléments sont à revoir*)
- B) Bon (*quelques éléments sont à revoir*)
- C) Parfait (*rien n'est à revoir*)
- D) Ne s'applique pas (*je ne connais pas le contenu de la formation*)

Question 8 : À votre avis, est-ce que cette formation représente bien la réalité du marché du travail?

- A) Oui
- B) Non
- C) Ne s'applique pas

Question 9: Selon votre expérience, croyez-vous que la formation professionnelle possède une image positive au sein des employeurs?

A) Oui

B) Non

Question 10 : Si vous avez des contacts avec l'école ou les écoles de formation professionnelle, de quelle nature sont-ils?

VOUS POUVEZ CHOISIR PLUS D'UNE RÉPONSE

A) Accueil de stagiaire

B) Participation au développement de cours

C) Accueil de visite d'entreprise

D) Discussion avec les enseignants ou autres membres du personnel scolaire

E) Accueil d'enseignant pour approfondissement de connaissances

F) Aucun contact

G) Autre : _____

Question 11 : Selon vos connaissances de la formation professionnelle, croyez-vous que le ministère de l'Éducation et les entreprises ont les mêmes objectifs pour ce type de formation?

A) Oui

B) Non

C) Je ne sais pas

Question 12 : Expliquez votre réponse à la question précédente.

Question 13 : Quelle est votre attente envers la formation professionnelle?

- A) Faire apprendre les bases générales du métier
- B) Faire apprendre seulement les éléments théoriques du métier
- C) Faire apprendre seulement les éléments pratiques du métier
- D) Rendre l'élève le plus compétent et performant possible dès ses débuts sur le marché du travail
- E) Autre : _____

Question 14 : Sur une échelle de 1 à 5, à quel niveau le diplômé embauché répondait à vos attentes?

- A) 1 Très faible (il ne rencontrait absolument pas mes attentes)
- B) 2 : Faible (il rencontrait un peu mes attentes)
- C) 3 : Moyen (il rencontrait mes attentes autant qu'un non-diplômé)
- D) 4 : Fort (il rencontrait mes attentes plus qu'un non-diplômé)
- E) 5 : Très fort (il rencontrait toutes mes attentes)

Question 15 : Selon vous, quel est l'élément le plus positif noté chez le ou les diplômés de la formation professionnelle que vous avez embauché (s) ?

Question 16 : Dans le même ordre d'idée, quel est l'élément le plus négatif noté chez le ou les diplômés de la formation professionnelle embauché(s)?

MERCI BEAUCOUP DE VOTRE PARTICIPATION

Si vous souhaitez recevoir les résultats de cette enquête, laissez-nous vos coordonnées (nom de l'entreprise, nom du contact, adresse postale complète ou courriel)

APPENDICE-A

LETTRE SOLLICITANT LA PARTICIPATION DES ENSEIGNANTS AU *FOCUS GROUP*

Madame, Monsieur,

Dans le cadre de mes études de maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Montréal, je mène présentement une étude qui porte sur la formation professionnelle. Le titre de celle-ci étant : *réalisation du portrait global, authentique et pratique de la formation professionnelle, actuelle et récente au Québec*. Je m'intéresse aux points de vue et perceptions des enseignants et des élèves du secteur. Pour réaliser cette recherche, je réalise des discussions de groupe auprès des principaux acteurs de la formation professionnelle. **Je sollicite donc votre participation à une discussion de groupe d'environ deux heures le 12 mai.** Votre présence est volontaire et très précieuse. Sans vous, cette étude ne serait pas possible. Si vous souhaitez vous faire entendre lors de cette discussion, communiquez avec moi et je vous donnerai plus de détails.

De mon côté, je tiens à vous garantir l'anonymat et la confidentialité de vos réponses. Personne autre que moi n'a et n'aura JAMAIS la possibilité de connaître ou de repérer la provenance des données qui seront retrouvées dans la recherche. De plus, les informations personnelles (nom, âge, etc.) que vous me transmettez feront l'objet du même traitement. Personne autre que moi, ni PENDANT, ni APRÈS la recherche ne connaîtra votre identité.

Je vous remercie du temps que vous m'accorderez.

APPENDICE-B

LETTRE SOLLICITANT LA PARTICIPATION D'ENSEIGNANTS ET D'ÉLÈVES AUX QUESTIONNAIRES EN LIGNE

Madame, Monsieur,

Dans le cadre de mes études de maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Montréal, je mène présentement une étude qui porte sur la formation professionnelle. Le titre de celle-ci étant : *réalisation du portrait global, authentique et pratique de la formation professionnelle, actuelle et récente au Québec*. Je m'intéresse aux points de vue et perceptions des enseignants et des élèves du secteur. Pour effectuer cette recherche, j'ai réalisé des discussions de groupe auprès des principaux acteurs de la formation professionnelle. J'en suis maintenant au deuxième stade de cette étude.

J'ai élaboré des questionnaires pour les enseignants et les élèves concernant l'ensemble de la formation professionnelle. Ces questionnaires sont **anonymes** et prennent environ 20 minutes à compléter. Votre précieuse participation est volontaire. **Sans vous, cette étude ne serait pas possible.**

Votre participation peut prendre deux formes. Tout d'abord, vous pouvez simplement remplir le questionnaire enseignant en ligne ou en version papier. Dans un deuxième temps, vous pouvez en plus de remplir le questionnaire enseignant trouver des élèves pour compléter le questionnaire élève.

Si vous souhaitez participer, des exemples de questions et les adresses Internet des questionnaires enseignants et élèves sont inclus dans le courriel. Si vous préférez les versions papier ou si vous voulez plus de détails, n'hésitez pas à communiquer avec moi.

Je vous remercie du temps que vous m'accorderez.

APPENDICE-C

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

UQÀM | Faculté des sciences de l'éducation

CÉRPÉ-3

UQÀM | Faculté des sciences

DE CERTIFICAT : 2012-0043A

Conformité à l'éthique en matière de recherche impliquant la participation de sujets humains

Le Comité pour l'évaluation des projets étudiants impliquant de la recherche avec des êtres humains (CÉRPÉ) des facultés des sciences et des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal a examiné le projet de recherche suivant :

Titre du projet : Réalisation du portrait glob, authentique et pratique de la formation professionnelle actuelle et récente, au Québec

Responsable du projet : Patrick Hamelin
Programme : Maîtrise en éducation

Superviseur : Renald Legendre

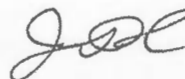
Ce projet de recherche est jugé conforme aux pratiques habituelles et répond aux normes établies par le «*Cadre normatif pour l'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM*».

Le projet est jugé recevable au plan de l'éthique de la recherche sur des êtres humains.

NOM	<u>Membres du Comité</u>	
	TITRE	DÉPARTEMENT
Proulx, Jérôme	Président du Comité, professeur	Mathématiques, Faculté des sciences
Aubertin-Leheudre, Mylène	Professeur	Kinanthropologie, Faculté des sciences
Bigras, Nathalie	Professeur	Didactique, Faculté des sciences de l'éducation
Giroux, Jacinthe	Professeur	Éducation et formation spécialisées
Laforest, Louise	Professeur	Informatique, Faculté des sciences
Proulx, Sylvia	membre de la collectivité externe	

8-05-2013

Date



Jérôme Proulx
Président du Comité